



**You have downloaded a document from  
RE-BUS  
repository of the University of Silesia in Katowice**

**Title:** Przekaz treści z zakresu kultury w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej : (na podstawie nauczania języka rosyjskiego skierowanego do Polaków)

**Author:** Izabela Nowak

**Citation style:** Nowak Izabela. (2016). Przekaz treści z zakresu kultury w kształtowaniu kompetencji komunikacyjnej : (na podstawie nauczania języka rosyjskiego skierowanego do Polaków). Katowice : Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.



Uznanie autorstwa - Użycie niekomercyjne - Bez utworów zależnych Polska - Licencja ta zezwala na rozpowszechnianie, przedstawianie i wykonywanie utworu jedynie w celach niekomercyjnych oraz pod warunkiem zachowania go w oryginalnej postaci (nie tworzenia utworów zależnych).



UNIWERSYTET ŚLĄSKI  
W KATOWICACH



Biblioteka  
Uniwersytetu Śląskiego



Ministerstwo Nauki  
i Szkolnictwa Wyższego

**Izabela Nowak**

---

**Przekaz treści  
z zakresu kultury  
w kształtowaniu  
kompetencji komunikacyjnej**

**(na podstawie nauczania języka rosyjskiego  
skierowanego do Polaków)**



WYDAWNICTWO  
UNIwersytetu śląskiego  
KATOWICE 2016



**Przekaz treści  
z zakresu kultury  
w kształtowaniu  
kompetencji komunikacyjnej**



NR 3435

Izabela Nowak

**Przekaz treści  
z zakresu kultury  
w kształtowaniu  
kompetencji komunikacyjnej  
(na podstawie nauczania języka rosyjskiego  
skierowanego do Polaków)**

Redaktor serii: Językoznawstwo Słowiańskie  
Henryk Fontański

Recenzja  
Ludmiła Szypielewicz

## Spis treści

Wprowadzenie . . . . .	7
Rozdział 1.	
Nauczanie języka rosyjskiego w Polsce – ustalenia badawcze . . . . .	13
1.1. W poszukiwaniu metody „idealnej” . . . . .	13
1.2. Od metody do podejścia . . . . .	22
1.3. Podejście komunikacyjne w układzie glottodydaktycznym . . . . .	29
1.4. Ujęcie rosyjsko-polskie/polsko-rosyjskie. Uzasadnienie stanowiska . . . . .	33
Rozdział 2.	
Wokół pojęcia <i>kompetencja</i> . . . . .	45
2.1. <i>Kompetencja</i> w glottodydaktyce – ustalenia wstępne . . . . .	45
2.2. <i>Competence</i> – właściwość ludzkiego umysłu a <i>kompetencja</i> w znaczeniu obiegowym . . . . .	46
2.3. Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna . . . . .	51
2.4. Kompetencja w zakresie języka rodzimego i w zakresie języka obcego . . . . .	55
2.5. Kompetencja komunikacyjna w zakresie języka nauczanego – ustalenia końcowe . . . . .	58
Rozdział 3.	
Kultura a kompetencja komunikacyjna . . . . .	61
3.1. Kontekst rzeczywistości kulturowej . . . . .	61
3.2. Kultura w nauczaniu językowym (rusycystycznym) – koncepcje organizacji materiału dydaktycznego . . . . .	68
3.3. Leksykultura – propozycja badawcza . . . . .	77
3.3.1. Leksykultury rosyjskie . . . . .	81
3.3.2. Leksykultury rosyjskie złożone . . . . .	97
3.4. Aktualizacja leksykultury w komunikacji . . . . .	112
3.5. Analiza podręczników do nauczania języka rosyjskiego jako obcego pod kątem obecności/zastosowania leksykultur i leksykultur złożonych . . . . .	117
3.5.1. Weryfikacja jakościowa . . . . .	120
3.5.2. Weryfikacja ilościowa . . . . .	161



Podsumowanie . . . . .	167
Bibliografia . . . . .	171
Summary . . . . .	195
Резюме . . . . .	197

## Wprowadzenie

Przedmiotem niniejszej pracy jest zagadnienie obecności treści z zakresu kultury w procesie kształtowania się kompetencji komunikacyjnej. Problem został odniesiony do nauczania języka rosyjskiego, jako obcego, które przebiega w warunkach nauczania zinstytucjonalizowanego. W zakresie kształcenia rusycystycznego w Polsce tzw. szkolny typ nauki jest dominujący. Proces ten może być wzmacniany czynnikami zewnętrznymi (np. czasowy pobyt w środowisku rosyjskojęzycznym, komunikacja przez Internet); niemniej elementy te pozostają fakultatywne.

W centrum zainteresowania rozprawy znajduje się współczesny model kształcenia rusycystycznego w Polsce. Model ten ukształtował się w konsekwencji dwu zasadniczych zmian, jakie nastąpiły w latach 80. i 90. XX wieku w zakresie nauczania języków obcych w naszym kraju.

Pierwsza z nich była związana z przemianami ustrojowymi, jakie zaszły w Polsce. W ich następstwie, decyzją władz oświatowych, od roku 1991 język rosyjski przestał być obowiązkowy, a w konsekwencji – stracił pozycję języka obcego pierwszego<sup>1</sup>. W związku z możliwością wyboru języków przez uczniów, nastąpił gwałtowny spadek zainteresowania językiem rosyjskim; jeśli jest wprowadzany do szkół, to w charakterze języka obcego drugiego lub kolejnego. W roku szkolnym 1990/1991 procent uczniów, którzy uczyli się go w liceach zmniejszył się o 49 procent, a w szkołach średnich zawodowych o ponad 65 procent w stosunku do lat ubiegłych<sup>2</sup>. W kolejnych latach tendencja spadkowa utrzymywała się. Zgodnie z Raportem Krajowym na temat edukacji językowej

---

<sup>1</sup> Zgodnie z raportem o stanie edukacji z roku 2010 dla 93 procent uczniów językiem obcym pierwszym jest język angielski: [www.ell.org.pl/node/902](http://www.ell.org.pl/node/902) (15.09.2014). Jest on także najczęstszym językiem obcym wybieranym na egzaminie dojrzałości: [www.stat.gov.pl](http://www.stat.gov.pl). Jego znajomość jest najczęściej deklarowana przez respondentów w grupie wiekowej 16–34 lata. Osoby po 35. roku życia deklarują znajomość języka rosyjskiego: [www.lifelong-learning.pl/jezyki/Edukacja.pdf](http://www.lifelong-learning.pl/jezyki/Edukacja.pdf) (15.04.2014).

<sup>2</sup> H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007)*. Warszawa 2007, s. 173–180.

w Polsce z dnia 31 grudnia 2005 roku w roku szkolnym 1992/93 języka rosyjskiego uczyło się 34 procent uczniów, co odpowiada łącznej liczbie uczniów, którzy uczyli się języka angielskiego i niemieckiego (odpowiednio 18,2 procent i 16 procent). Natomiast w roku szkolnym 2004/2005 języka rosyjskiego uczyło się tylko 10 procent ogólnej liczby uczniów uczących się języka angielskiego<sup>3</sup>. W ostatnim czasie odnotowuje się jednak nieznaczny wzrost zainteresowania językiem rosyjskim w edukacji szkolnej<sup>4</sup>. Stosunkowo dobrą pozycję język rosyjski utrzymał na uczelniach wyższych. Jednak zważywszy na fakt, iż przygotowanie w zakresie języka rosyjskiego na poziomie szkoły średniej nie jest już obligatoryjne, wydziały filologiczne wypracowały ofertę edukacyjną, zgodnie z którą student może kształcić się w zakresie języka rosyjskiego bez jego wcześniejszej znajomości, tj. rozpoczynając naukę od tzw. pułapu „zerowego” (A1).

Druga kwestia wiąże się ze zmianami natury geopolitycznej. Wśród nich czynnikiem wiążącym stała się akcesja Polski do Unii Europejskiej. W odpowiedzi na nowe realia zmieniło się nastawienie do celów nauczania języka obcego. Najważniejszy stał się wymiar komunikacyjny języka i nabycie przez ucznia skuteczności komunikacyjnej. Zmiana priorytetów w nauczaniu była następstwem zwrotu komunikacyjnego, który dokonał się wcześniej w lingwistyce; nauczanie języków obcych zaadaptowało jego założenia do swoich potrzeb. Kluczowym ogniwem procesu glottodydaktycznego stał się akt mowy, intencja i sposoby jej realizacji, jak również spektrum uwarunkowań natury sytuacyjno-społecznej.

Tendencja ta utrzymuje się w dydaktyce językowej po dziś dzień. Współczesne nauczanie języków obcych za podstawowy cel nauki języka obcego uznaje osiągnięcie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej. Obowiązującym modelem kształcenia językowego jest podejście komunikacyjne, co zostało sformułowane w zaleceniach oświatowych<sup>5</sup>. Ponadto zalecana jest realizacja celów interkulturowych<sup>6</sup>. Kwestia ta jest opisywana w sposób ogólni-

---

<sup>3</sup> Zmianę statusu edukacji rusycystycznej w Polsce ilustruje historia czasopisma „Języki Obce w Szkole”. Na przestrzeni lat 1948–1991 na rynku ukazywało się czasopismo „Język Rosyjski”. Równoległe z nim wydawano „Języki Obce w Szkole”, kierowane do nauczycieli wszystkich pozostałych języków obcych, innych niż rosyjski. W efekcie przemian ustrojowych czasopismo „Język Rosyjski” zawiesiło swoją autonomię i zaczęło pojawiać się jako wkładka do czasopisma „Języki Obce w Szkole”. W takiej postaci funkcjonowało do roku 1999. W roku 2000 na łamach tego czasopisma status języka rosyjskiego zrównał się z innymi językami obcymi. Sytuacja ta przełożyła się na środowisko dydaktyków – rusycystów, którzy od roku 2000 znacznie rzadziej niż w latach ubiegłych podejmowali problematykę nauczania języka rosyjskiego.

<sup>4</sup> Zgodnie z raportem Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie w roku szkolnym 2010/2011 język rosyjski był to drugi po języku angielskim najchętniej zdawany język obcy: [www.perspektywy.pl](http://www.perspektywy.pl).

<sup>5</sup> *Podstawa Programowa z komentarzami. T. 3: Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009.

<sup>6</sup> *ESOKJ 2003*, s. 13, 14, 15, 24; *Podstawa Programowa z komentarzami. T. 3: Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009, s. 44–45.

kowy<sup>7</sup>. Niemniej glottodydaktycy formułują przekonanie, że zintegrowanie nauczania językowego z nauczaniem interkulturowym należy do tematów kluczowych we współczesnej dydaktyce językowej<sup>8</sup>. W ostatnich latach pojawiło się niemało publikacji podejmujących ten problem w odniesieniu do nauczania języków zachodnich oraz języka polskiego jako obcego<sup>9</sup>.

W kontekście zachodzących przemian społeczno-politycznych, reformy w edukacji polskiej i nowych celów, wytyczanych w nauczaniu języka obcego, rusycystyka polska zajęła zdecydowaną pozycję, opowiadając się za rozwiązaniami podejścia komunikacyjnego<sup>10</sup>. Rusycyści włączyli się w ogólny trend obowiązujący w zakresie nauczania języków obcych<sup>11</sup>. Niemniej w szerszej dyskusji nad kształceniem językowym i szczegółowymi rozwiązaniami w obrębie własnej dyscypliny środowisko rusycystyczne w ostatnim dwudziestopięcioleciu wykazuje umiarkowaną aktywność. Za nieliczne należy uznać próby rewizji modelu nauczania języka rosyjskiego<sup>12</sup>, propozycje optymalizacji nauczania naszego przedmiotu<sup>13</sup>, jak i opracowania, które pomagałyby kształcić polskich nauczycieli

<sup>7</sup> Zalecana jest „znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności”, operowanie wypowiedziami, które potwierdzają kompetencję interkulturową i przygotowanie ucznia do roli mediatora interkulturowego, por.: ibidem.

<sup>8</sup> M. JODŁOWIEC, A. NIZEGORODCEW: *W stronę post-metodycznej dydaktyki języków obcych*. W: *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Red. M. JODŁOWIEC, A. NIZEGORODCEW. Kraków, 2008, s.19.

<sup>9</sup> L. ALEKSANDROWICZ-PĘDICH: *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok 2005; P. GARNCAREK: *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa 2006; P. GARNCAREK (red.): *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury nowej rzeczywistości językowej*. Warszawa 2005; P.E. GĘBAL: *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców*. Kraków 2010; F. GRUZA (red.): *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Warszawa 1992; E. LIPIŃSKA, A. SERETNY (red.): *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Kraków 2006; M. MACKIEWICZ (red.): *Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i międzykulturowa*. Poznań 2005; M. MACKIEWICZ: *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań 2010; W.T. MIODUNKA (red.): *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*. Kraków 2004; M. TORENC: *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław 2007; G. ZARZYCKA: *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”?* „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1; G. ZARZYCKA: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. Łódź 2000; G. ZARZYCKA: *W stronę kulturowego nauczania języka polskiego jako obcego*. „Przegląd Polonijny” 2005, z. 2.

<sup>10</sup> W. WOŹNIEWICZ: *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa 1987.

<sup>11</sup> I. PIETRZYK: *Realizacja podejścia komunikacyjnego w programie nauczania języka rosyjskiego dla szkoły podstawowej*. „Slavica Statinensia” 1991, nr 1; L. SZYPIELEWICZ: *Zasady metody komunikatywnej w podręczniku języka rosyjskiego*. Bydgoszcz 1998.

<sup>12</sup> E. DŹWIERZYŃSKA: *Обучение PKII – проблемы, тенденции, перспективы развития*. Rzeszów 2011.

<sup>13</sup> E. DŹWIERZYŃSKA: *Antycypacja w procesie rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu*. Rzeszów 2001; E. DŹWIERZYŃSKA: *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*. Rzeszów 2012; L. SZYPIELEWICZ: *Реализация принципов коммуникативности в учебнике иностранного языка*. Bydgoszcz 1998.

języka rosyjskiego<sup>14</sup>. Rusycystyka nie zajęła dotychczas stanowiska w sprawie modelu kształcenia interkulturowego. Kwestia preparacji materiałów glottodydaktycznych do nauczania języka rosyjskiego nie jest szerzej dyskutowana<sup>15</sup>. Z tego względu nauczającym i autorom materiałów dydaktycznych nietrudno jest wpaść w pułapkę nieprecyzyjności swoich rozwiązań. Problem ten dostrzegam jako praktyk w zakresie nauczania języka rosyjskiego.

Niniejsza praca ma na celu przedstawienie stanowiska na temat sposobu przekazu treści kulturowych w odniesieniu do poznawania języka rosyjskiego, jako obcego w nauczaniu, które przebiega w zgodzie z wytycznymi podejścia komunikacyjnego.

Teza wyjściowa brzmi następująco: Znajomość kultury kraju języka nauczanego jest potwierdzeniem kompetencji komunikacyjnej i sprzyja adekwatnemu zachowaniu komunikacyjnemu w tym języku.

W celu weryfikacji, czy teza ta znajduje potwierdzenie w praktyce nauczania rusycystycznego, sformułowane zostaje następujące pytanie badawcze: Czy, i w jakim stopniu, w nauczaniu języka rosyjskiego są przekazywane treści kulturowe, oraz czy, i w jakim stopniu, treści te są skorelowane z koncepcją nauczania komunikacyjnego.

W charakterze jednostki analizy wybrane zostały materiały dydaktyczne (podręczniki), które są przeznaczone do nauczania na poziomie szkoły średniej. Wybór motywowany był następująco: obecnie kształceniu na poziomie szkoły średniej w naszym kraju podlega 80 procent populacji każdego rocznika. Efekty kształcenia są sprawdzane na egzaminie państwowym, który stanowi ujednolicony system weryfikacji wiedzy i podlega jednolitemu systemowi oceniania. Wynik uzyskany na egzaminie jest podstawą do przyjęcia absolwenta szkoły średniej na studia wyższe. Ten etap kształcenia można uznać za względnie miarodajny podczas oceny sytuacji, w jakiej znajduje się edukacja w naszym kraju, w tym kształcenie rusycystyczne. Treści, przedstawiane w podręcznikach na poziomie nauczania średniego, są do pewnego stopnia reprezentatywne dla danej zbiorowości, tj. ogółu tych osób, które poznają język rosyjski w realiach współczesnej szkoły. Ponadto podręczniki te znajdują także zastosowanie w szkolnictwie wyższym na począt-

<sup>14</sup> I. DANECKA, H. GRANATOWSKA, K. PALIŃSKA, A. PALIŃSKI, W. WOŹNIEWICZ: *Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum i liceum*. Warszawa 1999; E. DŹWIERZYŃSKA, M. KOSSAKOWSKA-MARAS: *Урок иностранного языка. Lekcja języka obcego*. Rzeszów 2007; M. KOSSAKOWSKA-MARAS: *Optymalizacja kształcenia nauczyciela języka obcego (na przykładzie studiów rusycystycznych)*. Rzeszów 2005.

<sup>15</sup> K. IWAN: *Realizacja podejścia komunikacyjnego w podręczniku języka rosyjskiego dla klasy VII Janusza Poznańskiego*. „Slavica Stetinensia” 1995, nr 4; I. NOWAK: *Диалог. Язык русский. Podręcznik z ćwiczeniami dla szkół ponadgimnazjalnych, część I*, Mirosław Zybert. (Recenzja). „Linguodidactica”. T. XVII. Red. R. SZYMULA. Białystok 2013, s. 262–271; I. PIETRZYK: *Realizacja podejścia komunikacyjnego w podręczniku języka rosyjskiego dla klasy VI szkoły podstawowej Piotra Oziebły*. W: *Tekst i słownik w nauczaniu języka i literatury rosyjskiej. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej*. Red. W. CHLEBDA. Opole 1995.

kowym i średniozaawansowanym etapie nauczania. Analiza dydaktyczna, jak i osobiste doświadczenia zdobyte podczas pracy nauczyciela języka rosyjskiego, przekładają się na opinie, które w trakcie analizy są formułowane.

Praca składa się z trzech rozdziałów. Rozdział pierwszy, zatytułowany *Nauczanie języka rosyjskiego skierowane do Polaków – ustalenia badawcze*, prezentuje w sposób selektywny stanowiska w zakresie kształcenia językowego w polskiej dydaktyce rusycystycznej w podziale na obowiązujące metody, ze wskazaniem na rozwiązania w zakresie nauczania komunikacji i przekazu treści kulturowych. Omówienie stanowi tło do analizy podejścia komunikacyjnego i interkulturowości, które są zalecane we współczesnym kształceniu językowym. Szczegółowemu omówieniu podlega kwestia determinanty myślenia i języka ojczystego, co nie pozostaje bez związku z pokrewieństwem języka polskiego i rosyjskiego, jak również dobór metodyki pracy w celu jej przełamania.

Rozdział drugi nosi tytuł *Wokół pojęcia „kompetencja”* i prezentuje kompetencje w perspektywie językoznawczej, psycholingwistycznej i glottodydaktycznej, ze szczególnym uwzględnieniem kompetencji komunikacyjnej. Termin ten we współczesnym nauczaniu języków obcych staje się kluczowy – za cel kształcenia językowego przyjęto osiągnięcie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej. Rozdział podejmuje problem różnic w zakresie konstytuowania się kompetencji w języku rodzimym i w języku obcym. Różnice te mają konsekwencje dla organizacji materiału dydaktycznego w procesie nauczania języka rosyjskiego jako obcego.

Rozdział trzeci, zatytułowany *Kultura a kompetencja* sygnalizuje problem kultury jako uniwersum i jej związek z językiem. Ważne stają się wciąż dyskutowane i dyskusyjne pojęcia *kultura masowa*, *kultura popularna*, gdyż ich obecność w kulturze nie jest bezzasadna w kontekście podejścia komunikacyjnego, wprowadzającego do nauczania realia komunikacji dnia codziennego. Kwestią kluczową jest dobór treści kulturowych, które z punktu widzenia kształcenia rusycystycznego Polaków są istotne, jak również sposób preparacji materiałów dydaktycznych, który jest zorientowany na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej.

Przedstawiony wywód wraz z analizą materiału egzemplifikacyjnego ma spełnić następujące funkcje:

- 1) deskryptywną (opisać analizowany wycinek rzeczywistości);
- 2) eksplanacyjną (wyjaśnić związki i zależności pomiędzy zaadaptowaną teorią lingwistyczną a procesem przyswajania języka obcego);
- 3) predykcyjną (dać możliwość przewidywania przebiegu zjawisk i procesów związanych z nauczaniem i uczeniem się w praktyce rusycystycznej).

Zaprezentowane rozważania nie wyczerpują złożonego tematu, jakim jest nauczanie języka rosyjskiego jako obcego, i nie rozwiązują szeregu problemów, które się z tym tematem wiążą. Żywię jednak nadzieję, że wywód może przyczynić się do dyskusji innych rusycystów, którym leży na sercu kształcenie w zakresie tzw. praktycznej znajomości języka rosyjskiego.



## Rozdział 1. Nauczanie języka rosyjskiego w Polsce – ustalenia badawcze

### 1.1. W poszukiwaniu metody „idealnej”

W tradycji nauczania terminy, które precyzują treści i sposoby nauczania w odniesieniu do tzw. kształcenia szkolnego, to dydaktyka i metodyka. Dydaktyka języków obcych odnosi się do nauczania języka obcego, jako przedmiotu szkolnego i w wielu aspektach pretenduje do teoretycznego ujęcia problematyki kształcenia (podobnie jak dzieje się to w przypadku innych przedmiotów, np. dydaktyka fizyki, dydaktyka historii). Zakres badawczy dydaktyki dzieli się na dydaktykę na poziomie ogólnym (dydaktyka języków obcych) oraz na dydaktykę na poziomie szczegółowym (dydaktyka konkretnego języka, np. rosyjskiego, jako obcego)<sup>1</sup>. Metodyka jest z kolei zawężana do działań praktycznych związanych ze specyfiką przedmiotu. Postuluje szereg rozwiązań i wskazówek, które są pomocne podczas organizacji procesu nauczania i określa czynności zawodowe nauczyciela. Metodyka jest dzielona na poziom ogólny (metodyka języków obcych) i poziom szczegółowy (metodyka nauczania Polaków języka rosyjskiego).

Tymczasem rusycystyka polska operowała określeniem *методика обучения иностранным языкам*<sup>2</sup> oraz jego polskim odpowiednikiem metodyka nauczania języka obcego / rosyjskiego<sup>3</sup> w znaczeniu, utrwalonym w języku rosyjskim. Zgodnie z nim termin ten nazywa samodzielną dyscyplinę

---

<sup>1</sup> W. PFEIFFER: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań 2001, s. 15.

<sup>2</sup> М. ГРАБСКА, Л. ГРОХОВСКИЙ, З. ХАРЧУК (M. GRABSKA, L. GROCHOWSKI, Z. HARCZUK): *Развитие и состояние польской методики преподавания русского языка*. „Język Rosyjski” 1988, nr 4.

<sup>3</sup> A. DOROS: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa 1971; L. GROCHOWSKI: *Nowe osiągnięcia polskiej metodyki nauczania języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1967, nr 4; L. GROCHOWSKI: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa 1971; O. SPIRYDOWICZ (rec.): *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. „Język Rosyjski” 1966, nr 5; O. SPIRYDOWICZ: *Metodyka nauczania języków obcych w przekroju historycznym*. W: *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*. Red. B. WIECZORKIEWICZ. Warszawa 1966.



akademicką, która traktuje o teoretycznych i praktycznych aspektach nauczania języka obcego i przygotowuje do wykonywania zawodu nauczyciela<sup>4</sup>: „это наука, исследующая закономерности, цели, содержание, средства, приемы, методы, организационные формы обучения языку, приемы ознакомления с культурой страны изучаемого языка, а также способы учения, воспитания и овладения языком в процессе его изучения”<sup>5</sup>. Tak więc zakresy pojęciowe określenia rosyjskiego i polskiego nie pokrywają się: методика обучения иностранным языкам (nazwa samodzielnej dyscypliny akademickiej) – методика наuczania (planowanie i przebieg czynności w procesie nauczania; dobór metod pracy)<sup>6</sup>. Ponadto od końca lat 80. ubiegłego wieku rusycyści, którzy piszą o swojej dyscyplinie w języku polskim<sup>7</sup> posługują się także terminem glottodydaktyka, funkcjonującym w polskim dyskursie naukowym i interpretowanym jako nadrzędny wobec dydaktyki i metodyki<sup>8</sup>. Jeśli chodzi o teksty polskich rusycystów pisane po rosyjsku, to kwestia nazewnictwa nie jest uregulowana. Autorzy wprowadzają określenie глоттодидактика, stosując tłumaczenie z języka polskiego (glottodydaktyka)<sup>9</sup>, używają rosyj-

<sup>4</sup> W tradycji rosyjskojęzycznej funkcjonuje również określenie *русский как иностранный* (РКИ). Podobnie jak *методика обучения иностранным языкам*, РКИ stanowi odrębną dyscyplinę filologiczną. Podejmuje problematykę nauczania języka rosyjskiego, jako obcego. Specjaliści w zakresie РКИ wypracowali bogatą literaturę fachową w zakresie teorii, praktyki i poradnictwa nauczania. Polska rusycystyka z powodzeniem może czerpać z tych doświadczeń. Jednak należy mieć na względzie, iż РКИ nie uwzględnia osobliwości języka wyjściowego uczących się. Innym terminem badawczym traktującym o nauczaniu języków obcych jest *лингводидактика*. Wywodzi on używany przez polskich rusycystów: К. ИВАН: *Традиции и новаторство в лингводидактической теории Владимира Галэцкого*. W: *Актуальные вопросы преподавания русского языка. Материалы международной научной конференции посвященной памяти Владимира Галэцкого*. Ред. Я. Генцель. Kraków 1999; seria *Lingwodydaktyka w szkole* wyższej wydawana pod auspicjami rusycystyki Uniwersytetu Śląskiego, czasopismo „Linguodidactica” wydawane przez Uniwersytet w Białymstoku. Niemniej termin badawczy *lingwodydaktyka* koncentruje uwagę przede wszystkim na kwestiach językowych (językoznawczych) w procesie opanowania języka obcego. Z tego względu nie wypiera tradycyjnej szkoły metodyki nauczania języków obcych. Nie jest też alternatywą dla terminu badawczego РКИ.

<sup>5</sup> Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин: *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва 2009.

<sup>6</sup> Kwestię tę w polskiej rusycystyce uregulował pod koniec lat 80. W. Woźniewicz. *Metodykę* odniósł do działań *stricto* praktycznych. Koncepcję i teorię nauczania analizował w ramach terminu badawczego *glottodydaktyka*: W. WOŹNIEWICZ: *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa 1987; W. WOŹNIEWICZ: *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa 1987.

<sup>7</sup> W. WOŹNIEWICZ: *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa 1987.

<sup>8</sup> W Polsce nie istnieje kształcenie uniwersyteckie w zakresie specjalności pod nazwą *glottodydaktyka*. Nie ma także możliwości nadawania stopni naukowych w tym obszarze. Problematyka glottodydaktyczna jest formalnie zaliczana do językoznawstwa stosowanego.

<sup>9</sup> Т. ПАХОЛЬЧИК: *Глоттодидактические аспекты принципа новизны (в свете коммуниктивно-деятельностного подхода)*. „Studia Rossica Posnaniensia”, vol. XXIV. Poznań 1993.

skiego terminu РКИ (русский как иностранный)<sup>10</sup> lub posługując się określeniem методика обучения русскому языку, to ostatnie interpretując zgodnie z rozumieniem rozpowszechnionym w polskim lub w rosyjskim dyskursie. Jednoznaczność wyводу zależy więc od tego, czy w każdej wersji językowej (polskiej, rosyjskiej) posługujemy się terminami zgodnie ze znaczeniem, obowiązującym w uzusie danego obszaru językowego, a nie ich przekładami.

W nauczaniu obowiązującym do tzw. zwrotu komunikacyjnego pojęciem kluczowym w zakresie nauczania wszystkich języków obcych pozostaje metoda. Metodami określano koncepcje, które obowiązywały w nauczaniu. Metoda jest sposobem postępowania, który jest świadomie stosowany w celu osiągnięcia zamierzonego efektu. Tradycyjny nurt dydaktyki językowej wyodrębnia trzy płaszczyzny, na których ujawnia się metoda:

- 1) ogólnometodologiczna; metoda jest traktowana jako sposób poznania świata i otaczających zjawisk;
- 2) ogólnodydaktyczna; metoda określa wzajemne działania nauczyciela i ucznia, a działania te są ukierunkowane na osiągnięcie założonego celu w kształceniu, wychowaniu, rozwoju ucznia;
- 3) wewnątrzdydaktyczna (ściśle metodyczna); metoda staje się kierunkiem w nauczaniu, który wytycza strategię opanowania języka obcego.

Płaszczyzna wewnątrzdydaktyczna jest wiążąca dla dydaktyki językowej, gdyż w jej obrębie dokonuje się dalszych ustaleń odnośnie do nauczania konkretnego języka obcego.

Polska dydaktyka rusycystyczna lat powojennych aż do lat 90. ubiegłego wieku wypracowała w tym zakresie własną tradycję. Nauczanie języka rosyjskiego zachowywało w tym względzie autonomię. Cele kształcenia i metody pracy obowiązujące w edukacji językowej rusycystycznej były wtedy szeroko dyskutowane w środowisku akademickim, między innymi na łamach czasopisma branżowego *Język Rosyjski*. Przegląd osiągnięć polskiej rusycystyki tamtego okresu został szeroko omówiony w opracowaniu Haliny Zając pod tytułem *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000*<sup>11</sup>. Na przestrzeni tych lat dydaktyka dokonywała wyraźnego podziału na obowiązujące koncepcje nauczania. Dokonamy pokrótce ich przeglądu, starając się wskazać, jak rozwiązywana była kwestia nauczania, które zgodnie z obowiązującym dzisiaj trendem nazwiemy komunikacyjnym, jak również jak w tych metodach realizowany był przekaz treści kulturowych.

<sup>10</sup> E. DŻWIERZYŃSKA: *Обучение РКИ – проблемы, тенденции...*

<sup>11</sup> H. ZAJĄC: *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część I. Metody glottodydaktyczne*. Kraków 2008; H. ZAJĄC: *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część II. Kształtowanie sprawności językowych*. Kraków 2009.

W okresie powojennym w nauczaniu języka rosyjskiego propagowano metodę kombinowaną (inne nazwy to metoda mieszana i porównawcza). Wcześniejsze nauczanie języków obcych realizowano w oparciu o metodę gramatyczno-tłumaczeniową, zgodnie z którą koncentrowano się na gramatyce, a nauczanie miało charakter dedukcyjny i przebiegało w języku polskim. Metoda kombinowana łączyła wybrane elementy metody gramatyczno-tłumaczeniowej z konwersacją w języku rosyjskim. Jej twórcą i propagatorem był Włodzimierz Gałęcki<sup>12</sup>. Za wiążące przyjął on tworzenie na lekcji języka obcego tzw. „atmosfery językowej” języka nauczanego. Trudno nie odnotować w tym postulatcie zachęty do używania języka w komunikacji. W metodzie Gałęckiego system gramatyczny języka rosyjskiego miał być budowany w oparciu o znajomość gramatyki języka ojczystego z akcentowaniem różnic, ale i podobieństw, w tym zakresie<sup>13</sup>. W późniejszych wytycznych metodycznych zalecano, aby niektóre trudności uczniowie opanowywali w sposób świadomy z odwołaniem do wiedzy systemowej o języku rosyjskim. Inne z kolei mieli przyswajać drogą naśladownictwa, unikając przy tym zbędnej teorii. Przesunięcie akcentów w nauczaniu języka z systemu gramatycznego na jego zastosowanie spowodowało, że podejście Gałęckiego już w tamtym czasie uznawano za „funkcjonalne”<sup>14</sup>. Postulat o wyeliminowaniu z nauczania teorii gramatycznej podczas opanowania konstrukcji mownych zostanie wyeksponowany w metodzie komunikacyjnej. W metodzie Włodzimierza Gałęckiego widziano zasadność takiego postępowania metodycznego, niemniej nie nadawano mu priorytetu<sup>15</sup>. Stosowanie szeroko rozumianej metody porównawczej było zalecane również w odniesieniu do czytania tekstów<sup>16</sup>. Treści kulturowe nie zajmowały szczególnego miejsca. Zalecana była „korelacja języka rosyjskiego z innymi przedmiotami kursu szkolnego”,

<sup>12</sup> W. GAŁECKI: *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. Podręcznik dla szkół wyższych. Warszawa 1957. Rolę W. Gałęckiego w konstituowaniu się polskiej szkoły metodycznej i jego wkład w rozwój kadry naukowej w zakresie metodyki nauczania potwierdza fakt, że jego wychowankami byli późniejsi teoretycy dydaktyki rusycystycznej, profesorowie: Mieczysław Dziekoński, Ludwik Grochowski, Janusz Henzel, Krystyna Iwan, Władysław Woźniewicz. Zagadnienie to omawia szczegółowo artykuł Krystyny Iwan. К. ИВАН: *Традиции и новаторство в лингводидактической теории...*

<sup>13</sup> W. GAŁECKI: *Nauczanie gramatyki rosyjskiej w oparciu o gramatykę języka polskiego*. „Język Rosyjski” 1953, nr 5; W. GAŁECKI: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*. Warszawa 1958, s. 147; W. GAŁECKI: *O stosowaniu metody porównawczej (Wniośki z konkursu na temat: „Czy i jak stosuje przy nauczaniu gramatyki rosyjskiej metodę porównawczą?”)*. „Język Rosyjski” 1960, nr 3. W. GAŁECKI: *Uczymy gramatyki po polsku*. „Język Rosyjski” 1962, nr 1.

<sup>14</sup> K. LORENZ: *Szkola metodyczna Włodzimierza Gałęckiego*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1967, z. 27, s. 30.

<sup>15</sup> W. GAŁECKI: *Z zagadnień korelacji języka rosyjskiego z językiem polskim*. „Język Rosyjski” 1959, nr 1.

<sup>16</sup> W. GAŁECKI: *Analiza językowo-stylistyczna utworów literatury pięknej na lekcjach języka rosyjskiego w szkole polskiej*. „Język Rosyjski” 1955, nr 2, 3, 4.

tj. z historią, z geografią, z językiem polskim<sup>17</sup>, a także poznawczy i wychowawczy cel lekcji<sup>18</sup>.

Koniec lat 60. przynosi opracowania w duchu podejścia audiolingwalnego, które wyrosło na gruncie psychologicznej koncepcji behawioryzmu. W dydaktyce językowej zaczęto stosować nauczanie oparte na schemacie bodziec – reakcja. Wprowadzono pojęcie drylu językowego, który polega na odtwarzaniu gotowych schematów wypowiedzi (modeli zdaniowych) w odniesieniu do codziennych sytuacji komunikacyjnych. Priorytetem nauczania audiolingwalnego staje się mowa, a nie pismo oraz beztłumaczeniowe (bezpośrednie) opanowanie języka obcego. Świadome przyswajanie zasad gramatycznych jest ograniczone do minimum. Komentarz gramatyczny jest stosowany wybiórczo i dopiero po pamięciowym opanowaniu wzorca zdaniowego. W metodzie audiolingwalnej dąży się do wypracowania bezrefleksyjnych nawyków językowych i spontanicznego mówienia w warunkach jednojęzyczności.

W rusycystyce kluczowe rozwiązania podejścia audiolingwalnego zostały zaproponowane w metodzie aktywnej. Za jej twórców i propagatorów są uznawani Ludwik Grochowski<sup>19</sup>, Olgierd Spirydowicz<sup>20</sup>, Piotr Nomańczuk<sup>21</sup>.

Według Grochowskiego cele nauczania metodą aktywną miały opierać się na trzech „filarach”. Stanowiły je: wiedza językowa ucznia, umiejętności językowe, nawyki językowe. Wiedza o języku była kojarzona głównie z systemem gramatycznym. Wiedza ta miała być podrzędna w stosunku do umiejętności i nawyków. Z tego względu zalecano, aby gramatyka była używana w wypowiedzi w sposób bezrefleksyjny<sup>22</sup>. W tym celu w nauczaniu stosowano wielokrotne powtarzanie wzorców zdaniowych. Jednak nie zawsze chodziło jedynie o kopiowanie podanej formy. Zgodnie ze wskazaniem metody aktywnej nauczanie gramatyki należało rozpoczynać od imitacji, poprzez substytucję, następnie transformację, by wreszcie przejść do działań twórczych<sup>23</sup>. Również w zakresie

<sup>17</sup> W. GALECKI: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*. Warszawa 1965, s. 14–16.

<sup>18</sup> Ibidem, s. 35.

<sup>19</sup> L. GROCHOWSKI: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa 1971; L. GROCHOWSKI: *O reformę studiów rusycystycznych*. „Nowa Szkoła” 1971, nr 9; L. GROCHOWSKI: *Analiza i ocena stanu nauczania języka rosyjskiego w PRL*. „Język Rosyjski” 1972, nr 2.

<sup>20</sup> O. SPIRYDOWICZ: *O aktywną metodę nauczania języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1964, nr 2, 3; O. SPIRYDOWICZ: *O aktywną metodę nauczania języka rosyjskiego w szkole średniej*. „Język Rosyjski” 1965, nr 2.

<sup>21</sup> P. NOMAŃCZUK: *Poradnik metodyczny do podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*. Warszawa 1963; P. NOMAŃCZUK: *O niektórych aspektach metody aktywnej w świetle pierwszych doświadczeń pracy z nowym podręcznikiem dla klasy V*. „Język Rosyjski” 1964, nr 1; P. NOMAŃCZUK: *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa 1967.

<sup>22</sup> L. GROCHOWSKI: *O racjonalny i jednolity system ćwiczeń językowych*. „Język Rosyjski” 1969, nr 1–2, s. 29.

<sup>23</sup> L. GROCHOWSKI: *Z badań nad receptywnym opanowaniem języka rosyjskiego przez młodzież szkolną*. „Przegląd Rusycystyczny” 1979, nr 1.

nauczania leksyki proponowano rozmaite działania dydaktyczne: imitację, podstawianie, transformację, tworzenie nowych kombinacji, które odnosiły się do wzoru, ale go nie powielały. Kilka lat później opublikowano zbiór wytycznych nauczania metodą aktywną. Priorytety określono następująco<sup>24</sup>: należy dążyć do praktycznego opanowania języka, a władanie nim powinno być bezpośrednie (beztłumaczeniowe). W tym celu podczas lekcji należy posługiwać się wyłącznie językiem rosyjskim. Opanowanie mówienia jest ważniejsze od pisania i czytania. Z tego względu mówienie po rosyjsku jest głównym czynnikiem podczas procesu dydaktycznego. Znajomość gramatyki nie była już traktowana priorytetowo. W konsekwencji, w nauczaniu rozpowszechniło się nawykowe opanowanie języka, w tym jego gramatyki, a zakres przyswajanych treści był wybiórczy. Podobny model opanowania języka obcego zostanie rozpropagowany w nauczaniu metodą komunikacyjną. Treści o ładunku kulturowym w metodzie Grochowskiego nie były w sposób szczególny eksplikowane. Podstawową formą pracy były podręczniki, w których głównym źródłem poznawania kultury rosyjskiej były utwory literackie (odpowiednio adaptowane i preparowane pod kątem dostosowania ich do warunków nauczania szkolnego)<sup>25</sup>. Wprowadzanie w świat rosyjskiej rzeczywistości mogło się odbywać poprzez formy pracy bezpodręcznikowej (czytanie literatury, tzw. „utwory do wyboru”, artykuły z czasopism, nauka piosenek i dowolnych utworów poetyckich)<sup>26</sup>.

Wariantem metody aktywnej była metoda sytuacyjna propagowana przez Mieczysława Dziekońskiego<sup>27</sup>. Opierała się ona na pogładowości, rozumianej jako bezpośrednie doświadczanie przez ucznia otaczającej rzeczywistości. Nauczanie miało przebiegać w ramach konkretnej sytuacji, w której uczniowie podejmują czynności językowe (metoda sytuacyjna; metoda czynnościowa; metoda ustno-sytuacyjna). Niezależnie od naśladownictwa, jako ogólnej zasady wpisanej w metodę audiolingwalną, Dziekoński postulował szereg rozwiązań praktycznych, które prowadzą do indywidualizacji zachowania językowego ucznia. Zachęcał do operowania językiem obcym w bieżącej sytuacji i najbliższym otoczeniu. Te same postulaty wybrzmiały w zwrocie komunikacyjnym, tyle, że zostaną podbudowane lingwistyczną teorią o realizacji intencji aktu mowy w koordynatach *ja – ty – tutaj – teraz*.

Kolejny propagator metody aktywnej, Olgierd Spirydowicz, zwracał uwagę na opanowanie żywej mowy rosyjskiej<sup>28</sup>. Postulat był odpowiedzią na dokonujący się rozwój środków audiowizualnych i możliwości ich zastosowania w dydaktyce. Za cel nauczania stawiał uzyskanie możliwości mówienia po rosyjsku

<sup>24</sup> L. GROCHOWSKI: *O nauczaniu języka rosyjskiego w szkole średniej*. Warszawa 1973, s. 19–24.

<sup>25</sup> L. GROCHOWSKI: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa 1972, s. 147.

<sup>26</sup> Ibidem, s. 153–160.

<sup>27</sup> M. DZIEKOŃSKI: *Metoda sytuacyjna w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa 1971.

<sup>28</sup> O. SPIRYDOWICZ: *O aktywnej metodę...*, s. 2–5.



z ludźmi, którzy posługują się językiem rosyjskim na co dzień. Proponował, aby w szkole nauczać typowych zwrotów, które są używane w codziennej mowie, np. konstrukcji zdaniowych służących wyrażaniu prośby, zdziwienia, współczucia, pozwolenia. W materiałach dydaktycznych Spirydowicz wprowadza treści kulturowe (wiadomości o sztuce, teksty z literatury)<sup>29</sup>. Jednak w wymiarze praktycznym treści te nie przybierają formy komunikacji w rozumieniu przyjętym w niniejszej pracy, o czym świadczą rodzaje zastosowanych ćwiczeń, np. tzw. pytania do tekstu: *Для кого он купил книгу...; Что ответил автор поэмы...; На что обратила внимание...; Для чего он купил...* itd.

W ogólnym rozrachunku należy stwierdzić, że kluczowe postulaty metody aktywnej, np. prymat mowy nad pismem, zasada podporządkowania gramatyki treści wypowiedzi, powieli metoda komunikacyjna w swojej „czystej postaci”.

Nauczaniu metodą aktywną towarzyszyła ożywiona polemika naukowa<sup>30</sup>. Do dyskusji włączył się Stanisław Karolak. Obecny stan rzeczy uznawał za niezadowolający i nieodpowiadający potrzebom praktycznej nauki języka obcego. Kluczowe pytanie brzmiało: „czy uczyć tradycyjnej szkolnej gramatyki, czy też uczyć takiej gramatyki, [...] której *nadbudowa* terminologiczna składa się z minimalnej ilości najniezbędniejszych określeń”. I właśnie w metodzie aktywnej Karolak widział przeciwwagę dla nauczania gramatyki normatywnej<sup>31</sup>. Niemniej Włodzimierz Gałęcki stał na stanowisku, że nowa propozycja nie daje żadnych konkretnych wskazówek, jest gorsza i może doprowadzić do zamętu<sup>32</sup>. Polemika przygotowała grunt do nowego (aktywnego, audiolingwalnego) spojrzenia na metodykę nauczania języka rosyjskiego w tamtym czasie<sup>33</sup>.

W późniejszym okresie krytykę metody aktywnej podjął Janusz Henzel<sup>34</sup>. Jego zdaniem jej stosowanie w nauczaniu doprowadziło do obniżenia poziomu znajomości języka rosyjskiego w Polsce. Najwięcej pretensji wysuwał pod

<sup>29</sup> O. SPIRYDOWICZ: *Praktyczne studium języka rosyjskiego*. Warszawa 1980.

<sup>30</sup> O. SPIRYDOWICZ: (recenzja) *Metodyka gramatyki (Wł. Gałęcki: Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej)*. „Język Rosyjski” 1964, nr 3; O. SPIRYDOWICZ: *O aktywnej metodzie nauczania języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1964, nr 2, 3; W. GAŁECKI: *Uczymy gramatyki po polsku*. „Język Rosyjski” 1962, nr 1; W. GAŁECKI: *W obawie nieporozumień*. „Język Rosyjski” 1962, nr 4; W. GAŁECKI: *W obawie nieporozumień (dokończenie)*. „Język Rosyjski” 1962, nr 5.

<sup>31</sup> S. KAROLAK: *Uwagi w sprawie nauczania gramatyki (artykuł dyskusyjny)*. „Język Rosyjski” 1963, nr 5; S. KAROLAK: *Recenzja książki Gałęckiego „Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej”*. „Język Rosyjski” 1964, nr 5.

<sup>32</sup> W. GAŁECKI: *W obawie...*

<sup>33</sup> L. GROCHOWSKI: *Ćwierćwiecze metodyki nauczania języka rosyjskiego w PRL*. „Język Rosyjski” 1973, s. 213.

<sup>34</sup> J. HENZEL: *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. Kraków 1978; J. HENZEL: *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*. „Przegląd Ruscystyczny” 1978, nr 3; J. HENZEL: *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. „Język Rosyjski” 1980, nr 2.

adresem podporządkowania gramatyki treści wypowiedzi. Krytykował też zasadę opanowania jej w sposób bezrefleksyjny. Henzel twierdził, że brak znajomości paradygmatów fleksyjnych oraz nieuświadamianie różnic pomiędzy językiem rosyjskim a polskim doprowadziło do tego, że uczący się „kaleczą” język. Wnioskował ponadto, że twórcy metody aktywnej pragnęli kształtować u uczniów nawyk mówienia bez odpowiedniego przygotowania ich do udziału w komunikacji. Jego zdaniem „mówienie” było zawieszone w próżni – nie wynikało z opracowanego tekstu, nie bazowało na zawartej w nim leksyce, nie było powiązane ze sprawnością czytania. Zdaniem Henzla spontaniczne mówienie w wydaniu metody aktywnej (np. wypowiedzi na dowolne tematy związane z bieżącymi wydarzeniami) nie ma nic wspólnego z prawidłowym językiem rosyjskim, przez co nie zapewnia sukcesu komunikacyjnego. Krytyczne uwagi z powodzeniem mogłyby być odniesione do metody komunikacyjnej w jej najbardziej „klasycznym” kształcie.

Niezgoda Janusza Henzla wobec metody aktywnej zbiegła się z czasem, kiedy dydaktyka językowa zaczęła czerpać inspiracje z nowego trendu – psychologii poznawczej w nurcie kognitywizmu. Dała ona początek metodzie kognitywnej w nauczaniu. Jej propagatorzy uznawali twórczy potencjał języka, niemniej zważali na ograniczenia wynikające z warunków nauczania zinstytucjonalizowanego. Zalecali, aby produkcja językowa była poprzedzona zbudowaniem przez ucznia bazy językowej, gdyż dopiero opanowany materiał daje możliwość późniejszego jego zastosowania w działaniu językowym i w całkowicie nowych sytuacjach komunikacyjnych. Sformułowano następujący postulat metodyczny: powinna obowiązywać zasada „najpierw kompetencja językowa, a dopiero potem działanie językowe”. W związku z tym za konieczne uznano opanowanie systemu gramatycznego, jako gwaranta budowania poprawnej wypowiedzi. W nauczaniu metodą kognitywną istotny staje się udział świadomości ucznia, tzw. uczenie się ze zrozumieniem<sup>35</sup> (co stanowiło opozycję wobec nauczania nawykowego). Uczeń powinien dokładnie rozumieć swoje wypowiedzi w języku obcym i w sposób świadomy je formułować: „Nie ulega już też dziś wątpliwości, że materiał opanowany ze zrozumieniem nadaje się o wiele lepiej do transferu do nowych zadań niż materiał opanowany pamięciowo”<sup>36</sup>. W ujęciu kognitywnym tworzenie nawyku opiera się „na uprzednim świadomym uchwyceniu roli i miejsca ćwiczzonego elementu w całości systemu [...]”<sup>37</sup>. Rola języka ojczystego stawała się istotna, gdyż „to właśnie znajomość pojęć i znaczeń związanych ze znakami języka ojczystego stanowi ową strukturę umysłową, w odniesieniu do której będzie przebiegał proces przyswajania sobie języka obcego”<sup>38</sup>.

<sup>35</sup> W. MARTON: *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*. Warszawa 1978, s. 26.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 11.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>38</sup> Ibidem, s. 26.

W rusycystyce założenia podejścia kognitywnego zaadaptował Janusz Henzel, wypracowując na tej płaszczyźnie własną koncepcję nauczania języka rosyjskiego, nazwaną metodą reproduktywno-kreatywną<sup>39</sup>. Autor otwarcie wyrażał sceptycyzm na temat zdolności ucznia do twórczego działania w języku obcym. Dlatego zaproponował, aby poznawanie języka rosyjskiego było podzielone na kilka zasadniczych etapów. A mianowicie: opanowanie poprawności fonetycznej i intonacyjnej, kształcenie nawyków mówienia przebiegające w postaci reprodukcji tekstów, względna swoboda w reprodukowaniu tekstów, a wreszcie przejście do twórczości językowej. Henzel uważał, że zbyt wczesne podjęcie działań w języku obcym w zakresie produkcji mowy rodzi liczne błędy. Z kolei świadomość popełnianych błędów nie jest korzystna, ponieważ uczeń traci motywację do nauki oraz jest bezradny w ewentualnej komunikacji<sup>40</sup>. W metodzie nie ma preferencji co do treści, które mają być przekazywane: „Minimum leksykalne i dyscyplina leksykalna nie odgrywają istotnej roli w nauczaniu metodą reproduktywno-kreatywną”<sup>41</sup>. Zalecana jest „realizacja celów poznawczych i wychowawczych”<sup>42</sup> – i to w tym obszarze mogły być wprowadzane informacje realioznawcze, tematy kulturalno-społeczne i światopoglądowe. Ale treści te, zdaniem autora, są możliwe do wprowadzenia dopiero na końcowych etapach nauki języka rosyjskiego<sup>43</sup>.

Twórca metody reproduktywno-kreatywnej uważał ponadto, że czynnikiem hamującym swobodne mówienie w języku obcym jest mechanizm tłumaczenia wewnętrznego, który towarzyszy wszystkim stadiom przyswajania języka obcego w warunkach sztucznych<sup>44</sup>. Wysnuł hipotetyczny model przekodowania języka ojczystego na język rosyjski. Zgodnie z nim po rozpoznaniu intencji uczący się przetwarza informacje w mowie wewnętrznej. Podczas tego procesu jego aparat pojęciowy włącza leksemy języka ojczystego. Na kolejnych etapach następuje dalsza obróbka wypowiedzi w języku ojczystym – werbalizacja, gramatyzacja i wewnętrzna fonacja komunikatu. Zdaniem Henzla dopiero na końcowym etapie ma miejsce skomplikowana operacja przekodowania syntagmy na język docelowy, która jest zwieńczona wypowiedzią w języku rosyjskim. Zgodnie z omawianym podejściem należy zatem przyjąć, że tłumaczenie jest

<sup>39</sup> J. HENZEL: *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. Kraków 1978; J. HENZEL: *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*. „Przegląd Rusycystyczny” 1978, nr 3; J. HENZEL: *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. „Język Rosyjski” 1980, nr 2.

<sup>40</sup> J. HENZEL: *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego...*, s. 87–88.

<sup>41</sup> J. HENZEL: *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. Kraków 1978, s. 79.

<sup>42</sup> Ibidem, s. 82

<sup>43</sup> Ibidem.

<sup>44</sup> Я. Генцель: *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*. «Русский язык за рубежом» 1992, № 2.



najprawdopodobniej naturalną właściwością pracy mózgu podczas uczenia się języka obcego w warunkach tzw. szkolnych, zaś asymilacja języka ojczystego z językiem obcym tylko naturalną tego konsekwencją. Zaproponowany przez Henzla model operacji kognitywnych może częściowo wyjaśnić przyczyny licznych błędów natury interferencyjnej podczas produkowania wypowiedzi.

Prace profesora Henzla zaowocowały stworzeniem własnej idei nauczania w ośrodku krakowskim Instytutu Filologii Rosyjskiej WSP/Uniwersytetu Pedagogicznego. Zasady metody reproduktywno-kreatywnej były wdrażane w polskich szkołach<sup>45</sup>. W oparciu o nią opracowano podręcznik<sup>46</sup>. Metodę tę z powodzeniem stosowano aż do zwrotu komunikacyjnego w dydaktyce językowej.

Reasumując, należy stwierdzić, że metoda reproduktywno-kreatywna w swoich rozwiązaniach dydaktycznych traktowała założenie o produkcji zdań dość restrykcyjnie – skoncentrowano się na pamięciowym opanowaniu materiału językowego i przyswojeniu zasad gramatycznych. Samodzielne tworzenie wypowiedzi przez ucznia miało być dopiero konsekwencją tego procesu. Nauczanie nie dawało szybkiego sukcesu komunikacyjnego. Ponadto ze względu na stosowane techniki pracy wypowiedzi stawały się dość szablonowe i, w głównej mierze, oparte na zdaniach, które pochodziły z wyuczonych tekstów dydaktycznych. Nie zachęcało to do traktowania języka rosyjskiego jako narzędzia porozumiewania się. Dlatego w dobie rodzącego się trendu komunikacyjnego rozwiązania metody reproduktywno-kreatywnej miały niewielką szansę na powodzenie.

## 1.2. Od metody do podejścia

Zwrot komunikacyjny w nauczaniu bywa postrzegany jako *novum*, które zmieniło oblicze dydaktyki językowej. Przypisuje mu się ogół cech zdecydo-

---

<sup>45</sup> D. DZIEWANOWSKA: *Z doświadczeń nauczania języka rosyjskiego metodą produktywno-kreatywną w szkole podstawowej*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1987, z. 116; D. DZIEWANOWSKA: *Eksperymentalne nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasie VI*. W: *Próby doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej. Prace badawcze w szkołach – laboratoriach WSP w Krakowie w latach 1984 – 1987*. Kraków 1991; J. HENZEL: *Metoda reproduktywno-kreatywna a praktyka nauczania eksperymentalnego*. W: *Z doświadczeń eksperymentalnego nauczania języka rosyjskiego metodą produktywno-kreatywną w szkole średniej*. Red. J. HENZEL. Kraków 1977; J. HENZEL: *Sprawozdanie z badań nad wdrożeniem eksperymentalnych programów nauczania języka rosyjskiego w szkole Podstawowej nr 33*. W: *Z badań nad unowocześnieniem procesu kształcenia w szkole podstawowej. Prace badawcze w szkołach-laboratoriach WSP w Krakowie w latach 1981–83*. Kraków 1985.

<sup>46</sup> D. DZIEWANOWSKA, J. SZCZĘŚNIAK: *Podręcznik eksperymentalny do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy piątej*. Red. J. HENZEL. Kraków 1985.

wanie pozytywnych; jest nowy, dobry i lepszy od dawnego<sup>47</sup>. Nowa koncepcja została oparta na lingwistycznej teorii aktów mowy. Kluczowe stały się następujące kwestie: i) jednostką komunikacji jest akt mowy; ii) u źródeł czynności językowych leży intencja mówiącego; iii) opanowanie języka jest nastawione na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej; iiii) kompetencja komunikacyjna jest kształtowana w oparciu o sytuacje komunikacyjne, które stanowią bodźce do inicjowania aktów mowy i realizacji intencji. Programy nauczania zaczęto opierać na zasadzie funkcjonalności komunikacyjnej (uczeń powinien umieć poprosić, przeprosić, zapytać, kupić). Ponadto propagowano interakcyjność i dialogowość pracy na lekcji: nie powinna mieć ona postaci sztywno narzuconych dialogów opanowanych drogą pamięciową, jak było to proponowane w metodzie audiolingwalnej. Zaleca się swobodne mówienie „o sobie”. W kwestii doboru materiału przydatna jest tematyka z życia codziennego. Koncepcja nauczania staje się mniej sformalizowana i ciekawsza; poruszane są tematy, które są przydatne w codziennej komunikacji. Ponadto nauczanie ma mniej abstrakcyjny charakter, gdyż akcentowana jest sytuacyjność i zastosowanie języka w realnym działaniu mownym (w sklepie, na dworcu).

Reakcją dydaktyki rusycystycznej na zwrot komunikacyjny były pozycje Włodzimierza Woźniewicza, które ukazały się na przełomie lat 80. i 90. XX wieku. Prace eksplikowały teoretyczne założenia nauczania komunikacyjnego i prezentowały własną strategię nauczania, nazwaną podejściem komunikacyjno-czynnościowym. Woźniewicz opracował spójną koncepcję nauczania. Zwracał w niej również uwagę na to, jak powinien przebiegać proces kierowania pracą ucznia w warunkach nauczania komunikacyjnego w środowisku sztucznym<sup>48</sup>. Pisał o czynnikach i celach, które są istotne w pracy nauczyciela stosującego zasady podejścia komunikacyjnego<sup>49</sup>. Temat ten podjął Marek Szałek, według którego nowa metoda sprzyja przewartościowaniu relacji na linii nauczyciel–uczeń. Atmosfera podczas lekcji powinna się zmienić na bardziej partnerską i mniej sformalizowaną<sup>50</sup>. Prezentowane postulaty miały

---

<sup>47</sup> H. KOMOROWSKA: *Komunikatywność w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 1985, nr 1, s. 11.

<sup>48</sup> W. WOŹNIEWICZ: *Kierowanie procesem...*; W. WOŹNIEWICZ: *Metodyka lekcji języka...*

<sup>49</sup> W. WOŹNIEWICZ: *Właściwości nauczyciela języka rosyjskiego jako obcego w świetle glottodydaktycznej teorii komunikacyjnej*. W: *Aktualne problemy nauczania języka rosyjskiego*. Kielce 1989; W. WOŹNIEWICZ: *Status i właściwości nauczyciela języka rosyjskiego jako obcego i teoretyczno-prakseologiczne podstawy kształcenia glottodydaktycznego w świetle współczesnych koncepcji i teorii glottodydaktycznych. Studium teorii i praktyki*. W: *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*. Red. J. HENZEL. Kraków 1990; B. ВОЗНЬЕВИЧ: *Статус преподавателя в свете положений коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку*. „Przegląd Rusycystyczny” 1986, nr 1–2.

<sup>50</sup> M. SZÁLEK: *O roli nauczyciela w procesie nauczania/uczenia się języka obcego*. „Język Rosyjski” 1988, nr 4.

wpływ na nową interpretację strategii uczenia się podczas przyswajania języka obcego<sup>51</sup>.

Koncepcja nauczania komunikacyjnego znalazła wielu zwolenników. Należeli do nich: Eleonora Benedycka<sup>52</sup>, Halina Granatowska, Irena Danecka<sup>53</sup>, Krystyna Iwan<sup>54</sup>, Wiesława Malczewska<sup>55</sup>, Antoni Markunas<sup>56</sup>, Marek Szałek<sup>57</sup>, Ludmiła Szypielewicz<sup>58</sup>. W praktyce rusycystycznej szkolnej wdrażanie trendu komunikacyjnego nastąpiło jednakże z pewnym opóźnieniem w stosunku do nauczania języków zachodnich. Pierwszy podręcznik napisany w duchu podejścia komunikacyjnego *Как дела?* autorstwa Haliny Granatowskiej i Ireny Daneckiej ukazał się na rynku wydawniczym w roku 1995<sup>59</sup>. Odtąd zaznacza się tendencja zbliżenia podręczników rusycystycznych do modelu, który jest promowany w nauczaniu języków zachodnich. Nowe propozycje cechuje różnorodność i niesformalizowany charakter.

Wyjście poza dotychczasowe schematy, narzucane przez obowiązujące wskazówki metodyczne w poszczególnych metodach, było reakcją na przewartościowanie celów, stawianych dydaktyce językowej. W dyskursie glotto-

---

<sup>51</sup> M. SZALEK: *O strategiach uczenia się języka obcego*. „Język Rosyjski” 1990, nr 5; M. SZALEK: *O nauczaniu sytuacyjnym*. „Języki Obce w Szkole” 1991, nr 4; M. SZALEK: *O nauczaniu problemowym*. „Języki Obce w Szkole” 1994, nr 4.

<sup>52</sup> E. BENEDYCKA, W. MALCZEWSKA: *Zasada komunikatywności podczas lekcji języka rosyjskiego (książka pomocnicza dla nauczycieli)*. Katowice 1991.

<sup>53</sup> H. GRANATOWSKA, I. DANECKA: *Обучение, ориентированное на ученика и учебник «Как дела?» как модель его реализации*. W: *Вопросы лингвистики и лингводидактики*. Kraków 1996, s. 245–249.

<sup>54</sup> K. IWAN: *Podejście komunikacyjne w podręczniku języka rosyjskiego dla I klasy szkół średnich*. „Języki Obce w Szkole” 1995, nr 3; K. IWAN: *Realizacja podejścia komunikacyjnego...*; K. IWAN: *Sytuacje komunikacyjne jako środek aktywizowania uczniów w procesie glottodydaktycznym*. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej „Literatury i języki Słowian Wschodnich”. Stan obecny i tendencje rozwojowe. T. II. Opole 1997.

<sup>55</sup> W. MALCZEWSKA: *Zasada aktywnej komunikatywności na lekcjach języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1988, nr 2; W. MALCZEWSKA: *Sytuacje komunikacyjne w nauce mówienia (część I)*. „Język Rosyjski” 1990, nr 4; W. MALCZEWSKA: *Sytuacje komunikacyjne w nauce mówienia (część II)*. „Język Rosyjski” 1990, nr 5.

<sup>56</sup> A. MARKUNAS: *O podejściu komunikacyjnym w nauce języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1985, nr 1.

<sup>57</sup> M. SZALEK: *Jeszcze raz o podejściu komunikatywnym*. „Język Rosyjski” 1986, nr 5.

<sup>58</sup> L. SZYPIELEWICZ: *Zasady realizacji metody komunikatywnej w podręczniku języka obcego*. Bydgoszcz 1988; Л. ШИПЕЛЕВИЧ: *Реализация принципов коммуникативно-индивидуализированного подхода в обучении русскому языку в начальной школе*. „Przegląd Rusycystyczny” 1986, nr 1–2.

<sup>59</sup> H. GRANATOWSKA, I. DANECKA: *Как дела? 1 Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących*. Warszawa–Wrocław 1995; H. GRANATOWSKA, I. DANECKA: *Как дела? 1 Zeszyt ćwiczeń*. Warszawa–Wrocław 1995; H. GRANATOWSKA, I. DANECKA: *Как дела? 1 Książka metodyczna dla nauczycieli*. Warszawa–Wrocław 1995.

dydaktycznym zaczęto posługiwać się określeniem podejście (podejście komunikacyjne)<sup>60</sup>.

Podejście jest nastawieniem do poruszanych zagadnień i sposobem ich traktowania, co skłania do rozumienia danej problematyki w perspektywie znacznie szerszej, niż zakładała to metoda. Podejście jest ponadto znacznie pojemniejsze znaczeniowo od metody, gdyż nie wyklucza różnorodności zastosowanych rozwiązań metodycznych. Z tego względu bywa traktowane jako zjawisko eklektyczne<sup>61</sup>. Eklektyzm nie jest jednak w tym przypadku rozumiany w sposób pejoratywny. Zakłada bowiem możliwość czerpania najsukcesowniej- szych wzorców z dotychczasowych osiągnięć dydaktyki językowej. Dopuszcza, aby w zakresie realizacji tego samego tematu poszczególne cele nauczania były realizowane za pomocą technik zaczerpniętych z różnych metod – np. powtarzanie i pamięciowe opanowanie danej formy (metoda audiolingwalna) oraz jej tłumaczenie (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa). Podejście staje się terminem uniwersalnym metodycznie w tym sensie, że może być zastosowane w przypadku każdego innego zwrotu w nauczaniu, np. podejście kulturowe, podejście interkulturowe, podejście bilingwalne.

Podejście komunikacyjne oznacza przyjęcie szerszej perspektywy w praktyce nauczania, tak jak i szeroka jest komunikacja – pojęcie, wobec którego nie jest łatwo zwięźle ustalić *meritum* określonej zawartości. Komunikacja jest to łączność, przekazywanie wiadomości, myśli<sup>62</sup>. Istotą komunikacji stanowi wzajemne zrozumienie. Składa się na nie postawa nadawcy i odbiorcy i sposób, w jaki posługują się określonym kodem. Komunikacja jest konstytuowana przez zamiar illokucyjny nadawcy i efekt perlokucyjny, jaki dokonuje się w umyśle i działaniu odbiorcy. Są one uzależnione od nastawienia uczestników do realizowanego zdarzenia mownego. Nastawienie to wynika z ich wiedzy językowej i obowiązującej konwencji. Ta z kolei jest determinowana przez uwarunkowania sytuacyjne. Na kształt komunikacji ma wpływ szereg zmiennych. Wśród nich istotne stają się<sup>63</sup>: poziomy komunikowania (intrapersonalne, interpersonalne, wewnątrzgrupowe, międzygrupowe, instytucjonalne, masowe); kanały komunikowania (bezpośrednie, pośrednie masowe, pośrednie sieciowe); kody komunikowania (werbalny, niewerbalny). Ponadto istotny jest główny cel dokonującej się komunikacji. W badaniach wskazuje się na dwa typy postaw w procesie komunikacji. Są to: komunikowanie informacyjne, tj. kreowanie wzajemnego porozumienia przy założeniu, że nadawca nie ma zamiaru wpływać na postawy

<sup>60</sup> H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania języków obcych*. Warszawa 2005, s. 27.

<sup>61</sup> Ibidem.

<sup>62</sup> W. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1989, s. 271.

<sup>63</sup> Opieramy się na ustaleniach, których dokonała Grażyna Habrajska, por. G. HABRAJSKA: *Wybrane zagadnienia wprowadzające do nauki o komunikowaniu*. Łódź 2012, s. 44–45, 47–49, 57–64.

i zachowania odbiorcy (opis, narracja, demonstrowanie, definiowanie) i komunikowanie perswazyjne, tj. chęć modyfikacji postaw i wpływania na zachowanie interlokutora (przekonywanie, nakłanianie, pobudzanie). Sposób realizacji tych celów jest bardzo skomplikowany ze względu na skomplikowane zależności, w jakie wchodzi tekst (bodziec do interpretacji, „postać fizyczna”, której przypisywana jest „znaczącość”) i dyskurs (fenomen ukryty, nieobserwowalny bezpośrednio, „wyobrażeniowa przestrzeń mentalna, w której, w wyniku interpretacji tekstu, powstaje zrozumiana przez odbiorcę konfiguracja sensu”<sup>64</sup>). Na korelację tych czynników w komunikacji składają się: znajomość odpowiednich środków językowych (kompetencja językowa), adekwatne działanie językowe poparte doświadczeniem komunikacyjnym i doświadczeniem kulturowym (kompetencja komunikacyjna), a także predyspozycje indywidualne danej osoby. Wszystkie te czynniki wpływają na charakter i dynamikę komunikacji. Jest to niezwykle złożony proces, który z trudem poddaje się klasyfikacji<sup>65</sup>. I właśnie umiejętność podjęcia działań komunikacyjnych i osiągnięcie skuteczności komunikacyjnej jest priorytetowym celem współczesnej dydaktyki językowej.

Ponieważ spektrum czynników wpływających na umiejętne komunikowanie się jest bardzo szerokie, to glottodydaktyka doby komunikacyjnej poświęca wiele uwagi także kwestiom, które koncentrują się na uczniu, jako aktywnym podmiocie w procesie nauczania. Ważna staje się autonomia (krytyczna autorefleksja ucznia i świadomość własnych celów w nauczaniu), konstruktywizm edukacyjny (aktywna rola ucznia, który samodzielnie zdobywa i konstruuje wiedzę, jest silnie zmotywowany, dokonuje świadomych wyborów w zakresie treści i strategii uczenia się, korzysta z różnych źródeł wiedzy), aktywność poznawcza ucznia, jego ciekawość świata i krytyczna postawa wobec uproszczeń myślowych. Zalecana jest postawa otwartości i gotowość do dialogu oparta na umiejętnym stosowaniu wiedzy z zakresu kultury obcej i rodzimej. W reakcji na tak szerokie rozumienie modelu kształcenia językowego niektórzy glottodydaktycy stosują określenie postmetodyczna dydaktyka języków obcych<sup>66</sup>. Prefiks *post-* w złożeniach należy rozumieć jako „następny, późniejszy, następujący po”<sup>67</sup>. W dyskusjach akademickich doby postmetodycznej coraz częściej eksplikowana

<sup>64</sup> Ibidem, s. 58.

<sup>65</sup> W literaturze przedmiotu podejmowane są liczne próby uporządkowania i zilustrowania za pomocą schematu procesu komunikacji, por. M. FLEISCHER: *Komunikacja konstruktywistyczna, czyli dlaczego tradycyjne koncepcje komunikacji są nieadekwatne*. W: *Teorie komunikacji i mediów 3*. Red. M. GRASZEWICZ, J. JASTRZĘBSKI. Wrocław 2010, s. 19–34; T. GLOBAN-KLAS: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa 2004, s. 60–64; G. HABRAJSKA: *Wybrane zagadnienia wprowadzające...*, s. 43–67.

<sup>66</sup> M. JODŁOWIEC, A. NIŻEGORODCEW: *W stronę post-metodycznej dydaktyki języków obcych*. W: *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych*. Red. M. JODŁOWIEC, A. NIŻEGORODCEW. Kraków 2007, s. 15–21.

<sup>67</sup> W. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych...*, s. 406.

jest potrzeba zastąpienia wymogów metodycznych w nauczaniu postawą twórczego poszukiwania i autonomii ucznia<sup>68</sup>. Cele nauczania są rozumiane szeroko i interpretacja określenia kluczowego (podejście komunikacyjne) do pewnego stopnia rozmywa się. Dodatkowo za jeden z kluczowych czynników współczesnego nauczania zaczyna być uznawana potrzeba uwrażliwienia ucznia na treści z zakresu kultury języka docelowego. Użytecznym określeniem wprowadzanym do dydaktyki szkolnej staje się interkulturowość. Trwają dyskusje, których kluczowym ogniwem są określenia: metoda interkulturowa, dydaktyka interkulturowa, podejście interkulturowe, nauczanie interkulturowe<sup>69</sup>. Samo pojęcie interkulturowość niełatwo poddaje się definiowaniu. Ujmuje się je jako rodzaj postawy – gotowość wchodzenia w interakcje z innymi; empatia, otwartość<sup>70</sup>. Również jako wrażliwość interkulturową, która cechuje interkulturowego rozmówcę i może być rozwijana w ramach pedagogiki interkulturowej<sup>71</sup>. Przez nauczanie interkulturowe rozumie się także rozwijanie świadomości istnienia odmiennych systemów komunikacyjnych, których opanowanie pomaga lepiej zrozumieć nie tylko kulturę obcą, ale i własną<sup>72</sup>.

Korelację nauczania komunikacyjnego i interkulturowości można spróbować ująć w trzech perspektywach badawczych. W ujęciu pierwszym interkulturowość funkcjonuje jako integralna część podejścia komunikacyjnego<sup>73</sup>. W drugim – jest elementem dodatkowym (nieobligatoryjnym) w podejściu komunikacyjnym. Zgodnie z trzecią opcją interkulturowość staje się alternatywą dla podejścia komunikacyjnego, tj. stanowi „cel sam w sobie”<sup>74</sup> (podejście interkulturowe<sup>75</sup>).

---

<sup>68</sup> H. KOMOROWSKA: *Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia*. W: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa 2011; M. PAWLAK (red.): *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Poznań–Kalisz 2008; W. WILCZYŃSKA: *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań 1999.

<sup>69</sup> M. ŻYLIŃSKA: *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa 2000, s. 52–60.

<sup>70</sup> E. ZAWADZKA: *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków 2004, s. 213.

<sup>71</sup> G. ZARZYCKA: *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008, s. 68.

<sup>72</sup> P. GĘBAL: *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Z zagadnień dydaktyki...*, s. 211.

<sup>73</sup> E. BANDURA: *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków 2007; M. BYRAM: *Europejskie portfolio językowe. Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii „kluczowych doświadczeń interkulturowych”*. „Języki Obce w Szkole” 2005, nr 5; P. GĘBAL: *Realia i kultura w nauczaniu...*, s. 211–213; G. ZARZYCKA: *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*. „Acta Universitatis Lodziensis” 2002, nr 12.

<sup>74</sup> D. MIHULKA: *Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 2, s. 17.

<sup>75</sup> M. ŻYLIŃSKA: *Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 1.



W naszej ocenie każde z tych ujęć jest zasadne i zależy od celów, jakie są stawiane nauczaniu:

- cel kształcenia – opanowanie języka rosyjskiego na poziomie ogólnym w celu poznania Rosji i jej kultury. Zdobyta wiedza i umiejętności mogą być wykorzystane w charakterze instrumentu porozumiewania się z przedstawicielami kultury rosyjskiej, wyjazdów do Rosji itd. Celom tym odpowiada podejście komunikacyjne zintegrowane z treściami kulturowymi;
- cel kształcenia – wykorzystanie języka rosyjskiego w charakterze instrumentu porozumiewania się ponadnarodowego i ponadkulturowego. Ten model komunikacji jest obecny w kontakcie przedstawicieli dwu kultur, z których żaden nie jest rodowitym użytkownikiem języka rosyjskiego (np. przedstawiciele zupełnie odmiennych kręgów kulturowych, którzy mieszkali, kształcili się i poznali w Rosji i we wzajemnych kontaktach porozumiewają się za pomocą języka rosyjskiego, np. Polak i Nigeryjczyk). Może cechować także rozmowy na wysokim szczeblu (np. z zakresu prawa międzynarodowego, gospodarki, handlu światowego). Celom tym odpowiada podejście komunikacyjne, w którym treści kulturowe rosyjskie są eksplikowane fakultatywnie;
- cel kształcenia – operowanie językiem rosyjskim w charakterze instrumentu w dialogu polsko-rosyjskim, rosyjsko-polskim (dyplomacja, mediacja międzykulturowa; zapobieganie nieporozumieniom międzykulturowym). Cel ten może być realizowany w oparciu o biegłą znajomość obu języków, kultur, przekonań, mentalności, wzajemnych stereotypów i z uwzględnieniem konfrontacji językowo-kulturowej. Realizacja celu zakłada otwartość, ciekawość, powstrzymywanie się od wartościowania obcej kultury, a także umiejętność adekwatnej interpretacji przejawów sposobu zachowania, norm i wartości w niej obowiązujących. Celom tym odpowiada podejście interkulturowe.

W dobie dzisiejszego nauczania przekaz treści kulturowych należy uznać za obligatoryjny element procesu dydaktycznego. Jednocześnie zasadne jest, aby poznanie kultury przebiegało w ramach podejścia komunikacyjnego, jako koncepcji najbardziej odpowiadającej oczekiwaniom i potrzebom obywatela współczesnego świata.

W prezentowanym tutaj ujęciu wyrażenie definiowane podejście komunikacyjne wyjaśniamy za pomocą następującego wyrażenia: koncepcja przyjęta w glottodydaktyce, w której priorytetem staje się nauczanie sposobów skutecznego przekazu i odbioru określonych treści, które są lub mogą być użyte w komunikacji z innymi osobami, jeśli komunikacja ta przebiega w docelowym języku obcym. *Definiens* jest wielowątkowe. Uwzględnia szereg czynników, w tym, na przykład, skorelowanie komunikacji z przekazem kulturowym. Niemniej za kluczowe uznajemy w nim sformułowanie: koncepcja przyjęta w glottodydaktyce. Oznacza to, że podejście komunikacyjne staje się pomysłem, projektem, obmyślo-

nym planem działania<sup>76</sup>, który jest wprowadzany do glottodydaktyki. I tym też zasadniczo różni się od opanowania języka w sposób samodzielny i poza-instytucjonalny (np. wyjazd do kraju docelowego lub jakakolwiek inna forma włączenia się w środowisko rodzimych użytkowników języka). W naszym przekonaniu podejście komunikacyjne, jak każda inna koncepcja nauczania, stawia przed sobą cel, proponuje sposób jego wykonania i weryfikuje efekt końcowy. I w takim ujęciu pod wieloma względami powiela zasadę metody w jej klasycznym ujęciu dydaktycznym, gdyż, podobnie jak ona, obliuguje nauczyciela, tudzież materiały dydaktyczne, do stymulowania u ucznia procesu przyswajania języka obcego. Dlatego podejście komunikacyjne, które, niewątpliwie, daje szerokie pole do działania w zakresie doboru materiału i indywidualizacji metod pracy, nie zwalnia z konieczności zachowania metodyki działania (prezentacja materiału, utrwalanie, zastosowanie, weryfikacja). Z tego też względu podejście traktowane jest przez nas nie jako alternatywa dla metody, ale jako jej udoskonalona wersja. I niezależnie od tego, za jak pojemne uznalibyśmy podejście komunikacyjne, jak i samą komunikację, nauczanie obliuguje do systematyki w zakresie prezentowanego materiału i nauczania.

### 1.3. Podejście komunikacyjne w układzie glottodydaktycznym

Trend, który obowiązuje obecnie w nauczaniu, zachęca do otwartości, twórczego poszukiwania i krytycznej refleksji, co otwiera możliwości mniej sformalizowanej analizy dydaktycznej. Pozwala także na poszukiwanie odpowiedzi na nurtujące pytania z zakresu nauczania w ramach innych dyscyplin. Rewizja ustaleń obowiązujących w nauczaniu idzie w parze z interdyscyplinarnością. Ta ostatnia staje się coraz częściej propagowanym modelem dociekania naukowego. Interdyscyplinarność i perspektywa holistyczna dominują we współczesnym myśleniu o człowieku i kulturze<sup>77</sup>. Kształtuje to pozycję badacza<sup>78</sup> i prowadzi do przekraczania ostrych granic między dyscyplinami, budując opis badawczy z uwzględnieniem wielu perspektyw i różnorodnych punktów widzenia<sup>79</sup>.

---

<sup>76</sup> W. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych...*, s. 272.

<sup>77</sup> Z. KŁOCH: *Interdyscyplinarność w naukach społecznych i humanistycznych – możliwości i ograniczenia. Tekst wygłoszony na seminarium Wydziału I Nauk Społecznych PAN i Instytutu Filozofii i Socjologii PAN: (21.11.2007)*; <http://www.obta.uw.edu.pl/pl-61>.

<sup>78</sup> A. HEJMEJ: *Interdyscyplinarność i badania komparatystyczne*. „Wielogłos” 2007, nr 1, s. 35–54.

<sup>79</sup> Zasadne są i obawy w związku z uznaniem interdyscyplinarności w nauce. Wskazuje się na: nieprecyzyjność refleksji, brak rygoru metodologicznego, wreszcie instytucjonalne skutki



Trudno jest mówić o interdyscyplinarności w kategoriach jednorodnej metodologii badań. Należy przyjąć za Zbigniewem Klochem, że w grę wchodzi raczej szereg niesprzecznych podejść metodologicznych, których efektem powinna być spójna wypowiedź. Uważa się, że interdyscyplinarność stymuluje do krytycznej autorefleksji i redefinicji własnej dyscypliny, co prowadzi do reinterpretacji, wytyczania nowych celów badawczych i stymuluje rozwój danej dyscypliny<sup>80</sup>. Z tego względu perspektywa interdyscyplinarna jest obiecująca także w nauczaniu językowym. Koncepcja „zapożyczania” i „łączenia” informacji z różnorodnych dziedzin nie jest w kształceniu językowym niczym nowym; zasada ta leżała u podstaw konstituowania się glottodydaktyki jako dyscypliny naukowej<sup>81</sup>.

Przedmiot teoretycznej i praktycznej działalności glottodydaktyki jest złożony, ponieważ dotyczy różnych podmiotów – języka, jego użycia (w tym jego uwarunkowań kulturowych i społecznych), ucznia, nauczyciela, środowiska. Jak pisał Franciszek Grucza: „Toteż nic dziwnego, że glottodydaktyka czerpie potrzebne jej informacje skąd tylko się da [...]”<sup>82</sup>. Glottodydaktyka obejmowała najpierw tylko sferę działalności praktycznej, następnie także informacje naukowe zapożyczone z innych dziedzin, a dotyczące przedmiotu jej działania, tj. nauczania, a dopiero na końcowym etapie rozwoju włączyła także płaszczyznę informacji naukowych własnych<sup>83</sup>. Najnowsza literatura potwierdza, że pomimo upływu kilkudziesięciu lat od ukonstytuowania się glottodydaktyki w Polsce, nadal dyskutowane są metodologiczne podstawy tej dyscypliny<sup>84</sup>. Problematiczne jest, czy dziedziny, których przedmiot badań także dotyka problemów związanych z nauczaniem, takie jak pedagogika, psychologia, socjolingwistyka, językoznawstwo, nauki o komunikacji, komunikacja interkulturowa, kognitywistyka traktować jako źródłowe, czy też pokrewne wobec glottodydaktyki. Pierwsze z określeń sugeruje podrzędność glottodydaktyki wobec osiągnięć innych dyscyplin, drugie – stawia ją na równi z nimi, nobilitując ujęcie glottodydaktyczne do rangi w pełni samodzielnego

---

„rozluźnienia dyscypliny”. Por. A. HEJMEJ: *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*. Kraków 2012, s. 105.

<sup>80</sup> Ibidem, s. 104.

<sup>81</sup> Termin *glottodydaktyka* funkcjonuje w polskim dyskursie naukowym od lat 60. ubiegłego wieku. Został wprowadzony do obiegu naukowego dzięki staraniom profesora Ludwika Zabrockiego z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Wkład w rozwój tej dyscypliny wnieśli specjaliści w zakresie nauczania języków obcych: profesor Franciszek Grucza, twórca czasopisma „Przegląd Glottodydaktyczny”, profesor Janusz Arabski, profesor Hanna Komorowska.

<sup>82</sup> F. GRUCZA: *Glottodydaktyka jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, tom 1, s. 95.

<sup>83</sup> Glottodydaktyka, konstituując się jako dyscyplina o nauczaniu / uczeniu się języków obcych, w pewnym sensie zmierzała ku nobilitacji tej problematyki w kręgu uniwersyteckim.

<sup>84</sup> W. WILCZYŃSKA, A. MICHONSKA-STADNIK: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków 2010, s. 29–70.

i spójnego teoretycznie badania<sup>85</sup>. Kwestia ta jest mocno dyskusyjna. W naszym rozumieniu glottodydaktyk, którego cechuje otwartość na inne dyscypliny, jest w stanie ocenić przydatność dydaktyczną badań kulturoznawców, psychologów, pedagogów w odniesieniu do stawianych sobie celów. Posiłkuje się ich wiedzą w sposób wybiórczy, aplikując do swoich potrzeb te z ustaleń, które uznaje za przydatne i inspirujące do dalszych poszukiwań w obrębie własnej problematyki (nauczania). Dyscypliny te wypada traktować jako źródło nowej wiedzy i pretekst do rozważań (glottodydaktycznych). Optujemy w związku z tym za tradycyjnym ujęciem glottodydaktyki. Zgodnie z nim przedmiot jej badań jest, co prawda, autonomiczny (stanowi go nauczanie), niemniej jest wspomagany innymi dyscyplinami naukowymi, „z których niektóre mają znacznie dłuższy staż naukowy niż glottodydaktyka i dostarczają jej relewantnych wyników swoich badań”<sup>86</sup>. W powyższym rozumieniu glottodydaktyka włącza wiedzę z innych dyscyplin naukowych w takim wymiarze, jaki jest potrzebny do umotywowania problematyki nauczania i uczenia się, stosując wobec przydatnych dyscyplin „filtr glottodydaktyczny”. Należy go rozumieć jako adaptację wiedzy z innych dziedzin, co – nierzadko – związane jest z „daleko idącą modyfikacją, redukcją lub innowacją wiedzy adaptowanej”<sup>87</sup>. W takim rozumieniu glottodydaktyka potwierdza status dyscypliny interdyscyplinarnej. Korzyści, jakie płyną dla praktyki nauczania (szersza perspektywa badawcza problemu nauczania i uczenia się), dają szansę na zwiększenie skuteczności dydaktycznej, co przesądza o tym, że „zbiorczy” (interdyscyplinarny) charakter glottodydaktyki stanowi jej wartość. W niniejszych rozważaniach posiłkujemy się ustaleniami z zakresu takich dziedzin, jak: psycholingwistyka, neurolingwistyka, kulturoznawstwo/kulturologia.

W badaniach glottodydaktycznych przedmiot badań był niejednokrotnie ilustrowany za pomocą tzw. układu glottodydaktycznego<sup>88</sup>. Jest on pewnym uproszczeniem znacznie bardziej skomplikowanej rzeczywistości, niemniej porządkuje i precyzuje najistotniejsze elementy realiów edukacyjnych.

---

<sup>85</sup> Stanowisko to jest motywowane odrzuceniem „prostego przenoszenia na teren glottodydaktyki – choćby na zasadzie pewnych, powierzchownych analogii i /lub wspólnego przedmiotu zainteresowań – modeli, terminologii czy też ustaleń badawczych z innych dziedzin”. Integracja wiedzy z zakresu innych dziedzin dla potrzeb glottodydaktyki „musi implikować podjęcie trudu ich przeformułowania w kategoriach glottodydaktycznych właśnie”: W. WILCZYŃSKA, A. MICHONSKA-STADNIK: *Metodologia badań...*, s. 69–70). W związku z tym autorki sytuują glottodydaktykę na pięciu poziomach badawczych: poziom empirii, poziom modelowania, poziom budowania teorii wyjaśniających, poziom aplikacji, poziom metaglottodydaktyczny, przez który rozumiane są najbardziej uogólnione i wysoce abstrakcyjne refleksje, np. na temat tożsamości glottodydaktyki. Ibidem, s. 35–38.

<sup>86</sup> W. PFEIFFER: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań 2001, s. 14.

<sup>87</sup> Ibidem, s. 33).

<sup>88</sup> F. GRUZA: *Glottodydaktyka jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978. T. 1, s. 8; W. WOŹNIEWICZ: *Metodyka lekcji...*, s. 81; W. PFEIFFER: *Nauka języków...*, s. 21.

Najbardziej rozbudowaną propozycją jest układ glottodydaktyczny w ujęciu Waldemara Pfeiffera. Zawarte są w nim następujące składowe: nauczyciel, uczeń, język, materiały glottodydaktyczne, metoda nauczania i uczenia się, warunki nauczania i rzeczywistość obiektywna, która obejmuje politykę edukacyjną państwa, środowisko szkolne, środowisko społeczne. Trudno nie zgodzić się z autorem, że wszystkie te elementy pozostają w wielorakich związkach między sobą i tylko uwzględnienie ich wszystkich daje całościowy obraz relacji, które warunkują przebieg nauczania. Także podejście komunikacyjne wchodzi w relacje z każdą z nazwanych zmiennych z osobna, tworząc złożony układ wzajemnych zależności.

W niniejszej pracy analizie zostanie poddany jeden z czynników układu glottodydaktycznego – materiały glottodydaktyczne (podręczniki). Badanie odniesiemy do obowiązującej koncepcji podejścia komunikacyjnego zintegrowanego z przekazem treści kulturowych. Niemniej mamy na względzie, że podnoszony problem w sposób pośredni dotyka i innych czynników układu glottodydaktycznego. Współczesny podręcznik musi być reakcją na współczesną rzeczywistość obiektywną zewnętrzną (mobilność społeczeństw, łatwość podróżowania, rozszerzenie kanałów komunikacji o dodatkowe źródło – Internet). Powinien odzwierciedlać także rzeczywistość wewnętrzną, tj. odpowiadać polityce edukacyjnej państwa. W obecnym polskim prawie oświatowym dokumentem obowiązkowym są zalecenia podstawy programowej – zawarte w nich treści nauczania oraz oczekiwane umiejętności ucznia muszą być uwzględnione w podręcznikach. O dopuszczeniu podręcznika do użytku szkolnego decyduje zgodność jego treści z wytycznymi podstawy programowej. Materiały glottodydaktyczne w ogromnym stopniu narzucają dobór metod pracy, jakimi posługuje się nauczyciel i z jakich korzysta uczeń. Niebagatelną jest w tym względzie rola przewodników metodycznych dla nauczycieli. Są one proponowane jako integralna część pracy z podręcznikiem. Zawierają szczegółowy plan przebiegu każdej jednostki lekcyjnej. Podają rozwiązania metodyczne, których celem nadrzędnym jest skuteczne przygotowanie ucznia do egzaminów zewnętrznych. W rezultacie pod wieloma względami standaryzują przebieg lekcji, co jest pewną niekonsekwencją, bo choć w nauczaniu komunikacyjnym zalecana jest twórcza postawa nauczycieli, tak jak twórcza i nieprzewidywalna jest sama komunikacja, to w praktyce dydaktycznej czynności nauczycieli poddane zostały standaryzacji. Oczywista jest rola języka – istotne jest, jakie formy zostaną wyselekcjonowane z ogółu repertuaru językowego i włączone do treści nauczania. W podejściu komunikacyjnym zasadne jest pytanie o to, na ile język podręczników oddaje sytuacje rzeczywistej komunikacji rodowych użytkowników tego języka i czy opanowanie treści zawartych w podręczniku pozwoli uczniowi na skuteczną komunikację w tym języku.

W warunkach polskiej szkoły w procesie nauczania języka rosyjskiego jako obcego podręcznik stanowi najistotniejsze źródło, materiał i spoiwo działań

nauczyciela i ucznia. Realnie należy go uznać za kluczowe ogniwo układu glottodydaktycznego<sup>89</sup>.

Kwestia preparacji materiałów glottodydaktycznych była podejmowana w badaniach<sup>90</sup>. Celem niniejszego opracowania nie jest weryfikacja podręczników w ramach teorii preparacji materiałów glottodydaktycznych<sup>91</sup>, a jedynie ich badanie pod kątem obecności treści kulturowych, a także sposobu przekazu tych treści w ramach obowiązującego podejścia komunikacyjnego. Praca koncentruje się na nauczaniu języka rosyjskiego w zakresie tzw. szkolnym. Jest to nauczanie o charakterze ogólnym, które dostarcza uczniom informacji o kraju sąsiadów, jego języku i kulturze. Uczeń wzbogaca własną wiedzę o świecie i poznaje nowy instrument (język rosyjski), za pomocą którego świat może nazywać. Instrument ten może wykorzystać do porozumiewania się z Rosjanami (zawarcie znajomości, korespondencja, wyjazd) lub jako źródło wiedzy o Rosji i Rosjanach (oglądanie telewizji, filmów, czytanie literatury, prasy). Przyjmujemy, że tym celom odpowiada podejście komunikacyjne zintegrowane z treściami kulturowymi. Stanie się ono podstawą interpretacji materiału egzemplifikacyjnego, tj. podręczników do nauczania języka rosyjskiego, jako obcego.

#### **1.4. Ujęcie rosyjsko-polskie/polsko-rosyjskie Uzasadnienie stanowiska**

Problem roli języka ojczystego w procesie poznawania języka obcego był wielokrotnie podnoszony w dydaktyce językowej. Polemizowano, czy języki powinny być separowane (język ojczysty i przyswajany są utrzymywane w możliwie maksymalnej izolacji), czy też asymilowane (język ojczysty ucznia jest traktowany jako punkt odniesienia i pomaga objaśniać elementy obecne

---

<sup>89</sup> W. Pfeiffer postuluje, aby centrum układu glottodydaktycznego stanowił język. Materiały glottodydaktyczne (podręczniki) powinny, jego zdaniem, być jedynie jednym ze źródeł dostarczania wiedzy o języku. Postulat ten jest na pewno słuszny. Niemniej nasze doświadczenie, jako opiekuna praktyk pedagogicznych w zakresie przygotowania studentów do wykonywania zawodu nauczyciela (praktyki terenowe odbywane w szkołach średnich) pokazuje, że nauczanie języka rosyjskiego przebiega w oparciu o podręcznik wiodący i zgodnie z treściami i rozwiązaniami metodycznymi, które są w nim prezentowane.

<sup>90</sup> Najpełniejsze opracowanie wraz ze spójną propozycją odnośnie do kryteriów budowy treści podręczników do nauczania języków obcych przedstawił W. Pfeiffer, por.: W. PFEIFFER: *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa 1979. Również: J. SKRZYPCZAK: *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych (podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań–Radom 1996; D.D. ZUJEW: *Podręcznik szkolny*. Warszawa 1986.

<sup>91</sup> W. PFEIFFER: *Teoretyczne podstawy...*, s. 36–40.

w języku obcym)<sup>92</sup>. Skutkiem dyskusji w tym zakresie jest podział metod na tzw. pośrednie, tj. uwzględniające język rodzimy ucznia (metoda gramatyczno-tłumaczeniowa, częściowo kognitywna) i metody bezpośrednie, tj. wykluczające udział języka rodzimego w nauczaniu (metoda audiolingwalna, komunikacyjna, aktywna). Historia dydaktyki językowej układa się w tym względzie w specyficzny ciąg: metoda gramatyczno-tłumaczeniowa (pośrednia) – metoda audiolingwalna (bezpśrednia) – metoda kognitywna (pośrednia) – metoda komunikacyjna (bezpśrednia). Sposób nauczania, dopuszczający użycie języka ojczystego, jest zastępowany sposobem nauczania, który eliminuje język ojczysty z użycia, widząc w nim źródło transferu negatywnego i czynnik hamujący efektywność nauczania. Podejście komunikacyjne zajmuje w tej kwestii umiarkowane stanowisko. Panujący eklektyzm metodyczny dopuszcza wprowadzanie elementów języka rodzimego do nauczania, niemniej w ograniczonym zakresie<sup>93</sup>.

W dydaktyce rusycystycznej polskiej problem asymilacji i separacji języków zajmuje miejsce szczególne ze względu na pokrewieństwo językowe polsko-rosyjskie. W historii nauczania języka rosyjskiego w Polsce kwestia ta była interpretowana w ścisłym odniesieniu do obowiązujących metod. Metoda kombinowana (porównawcza) akcentowała podobieństwa i różnice w zakresie języka rosyjskiego i polskiego przy objaśnianiu gramatyki, leksyki, czytaniu i analizie tekstów literackich. Wyparła ją metoda aktywna i sytuacyjna (czynnościowa), zgodnie z postulatami której język ojczysty był eliminowany z nauczania na rzecz sytuacyjności i drylów językowych (automatyzacji). Późniejsza w stosunku do nich metoda reproduktywno-produktywna zalecała prezentację podstawowych informacji lingwistycznych na zasadzie porównawczej, a także ćwiczenia językowe zapobiegające interferencji (ćwiczenia translacyjne, ustne tłumaczenia z języka polskiego na rosyjski). Metodę tę zastąpiło podejście komunikacyjno-czynnościowe, w którym za cel nadrzędny uznano stworzenie na lekcji „atmosfery obcojęzycznej”. Refleksja językowa ustąpiła miejsca sytuacyjności, komunikatywności i kontekstowej prezentacji materiału. Język ojczysty został z nauczania języka obcego wyeliminowany. Obecnie prezentowane jest zliberalizowane stanowisko, niemniej bez jednoznacznego rozstrzygnięcia, w jakich sytuacjach język ojczysty należy wprowadzać, co widać wyraźnie na przykładzie analizy podręczników do nauczania języka rosyjskiego.

Za kluczowe w odniesieniu do nauczania języka rosyjskiego skierowanego do Polaków przyjmujemy założenie o zasadności sterowanego wzmacniania

<sup>92</sup> M. SZALEK: *O strategiach uczenia się języka obcego*. „Język Rosyjski” 1990, nr 5, s. 251–253.

<sup>93</sup> Metoda komunikacyjna w ograniczonym zakresie dopuszcza wprowadzanie języka ojczystego do nauczania, np. podczas objaśniania zasad gramatycznych, w zadaniach tłumaczeniowych (technika sprawdzająca postępy ucznia). Por. H. KOMOROWSKA: *Metodyka nauczania...*, s. 77–89.

procesów uświadamianych podczas nauczania. Założenie to znajduje poparcie w badaniach. W wyniku eksperymentu prowadzonego przez Dorotę Dziewanowską w zakresie nauczania metodą reproduktywno-produktywną ustalono, że świadome przyswojenie przez uczniów zasad artykulacyjnych, intonacyjnych i akcentuacyjnych (tzw. świadoma imitacja) w znacznym stopniu wpłynęło na poprawność w zakresie mówienia, czytania, pisania<sup>94</sup>.

W dydaktyce językowej polskiej najbardziej jednoznaczne, a zarazem radykalne, stanowisko w kwestii obecności i pozytywnej roli języka ojczystego w nauczaniu zajął anglista Stanisław P. Kaczmarek<sup>95</sup>. Uważa on, że strategia uczenia się języka obcego separacyjna, która „wymaga od ucznia zapomnienia o języku rodzimym i przyswajania sobie języka obcego w jak największej izolacji od języka ojczystego” w warunkach nauczania tzw. sztucznych nie jest realna<sup>96</sup>. Opowiada się za strategią asymilacyjną, która pozwala wykorzystać język ojczysty jako punkt odniesienia i bazę do porównań: „Możemy i powinniśmy odwołać się do znaczeń i elementów formalnych języka ojczystego, który przecież tak ściśle wiąże się z naszymi stanami emocjonalnymi i refleksjami, i który najczęściej bywa ostatecznym kryterium właściwego zrozumienia wypowiedzi obcojęzycznej lub punktem wyjścia do jej sformułowania”<sup>97</sup>. W swojej pozycji *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*<sup>98</sup> autor obala mit sukcesu nauczania monolingwalnego na przykładzie nauczania języka angielskiego wśród imigrantów w Wielkiej Brytanii. Za niezadowolające uznaje próby osadzenia użytkownika swojego języka w nowym dla niego środowisku (angielskim) z pominięciem języka wyjściowego (ojczystego). Jego zdaniem sukces akwizycji języka obcego leży w odwoływaniu się do utrwalonej wiedzy ojczystej. Autor proponuje w tym zakresie własną koncepcję preparacji materiałów do nauczania. Postuluje szereg odpowiednio opracowanych ćwiczeń bilingwalnych, np. testy transferencyjne<sup>99</sup>, zadania retranslacyjne<sup>100</sup>. Propozycja Kaczmareckiego jest wymieniana w opracowaniach dotyczących dydaktyki językowej<sup>101</sup>. Niemniej koncepcja nie znajduje szerszego zastosowania w praktyce nauczania w Polsce.

W dydaktyce językowej rosyjskiej założenie o pozytywnej roli języka ojczystego w procesie nauczania języka obcego jest obecne w koncepcji nauczania

<sup>94</sup> D. DZIEWANOWSKA: *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*. Kraków 1994, s. 246.

<sup>95</sup> S.P. KACZMAREK: *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji*. „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1.

<sup>96</sup> Ibidem, s. 14.

<sup>97</sup> Ibidem, s. 15.

<sup>98</sup> S.P. KACZMAREK: *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego*. Warszawa 1988.

<sup>99</sup> Ibidem, s. 54–69.

<sup>100</sup> Ibidem, s. 82–85.

<sup>101</sup> W. PFEIFFER: *Nauka języków obcych...*, s. 84.



Leonida Szczerby (сознательно-сопоставительный метод) oraz Borysa Biela-jewa (сознательно-практический метод). Ujęcia te uwzględniają zasady nauczania komunikacyjnego «при установке на практическое овладение языком через осознание его структуры»<sup>102</sup>. W zakresie preparacji materiałów do nauczania języka rosyjskiego zbliżone do Kaczmarskiego stanowisko zajął Machanbed Dżusupow<sup>103</sup>. Na przykładzie byłych krajów wchodzących w skład ZSRR, dla których w epoce radzieckiej język rosyjski był językiem urzędowym i ogólnopaństwowym (язык межнационального общения) autor pisze o trudnościach, związanych z opracowaniem podręcznika do nauczania języka rosyjskiego. Konkluduje on, iż preparacja materiałów dydaktycznych powinna uwzględniać audytorium docelowe i właściwe mu „psychoobrazy języka ojczystego” (психообразы языковых единиц родного языка)<sup>104</sup>. Są one utrwalone w świadomości użytkowników, a zostały nabyte poprzez język ojczysty, w warunkach jego dominacji i poprzez wychowanie w jego otoczeniu kulturowym. Jest to wyraźny głos sprzeciwu wobec unifikacji podręczników i konstruowania szablonów dydaktycznych, w których język ojczysty odbiorcy docelowego nie jest uwzględniany.

Powyższe stanowiska są, w naszej opinii, przekonujące. Założenie o dominacji myślenia, które zostało ukształtowane jako „ojczyste”, znajdują uzasadnienie w koncepcji determinizmu językowego/kulturowego<sup>105</sup>. Zgodnie z jej założeniami język rodzimy jest wydobywany z otoczenia komunikacyjnego i kulturowego, stając się jednocześnie narzędziem, za pomocą którego otoczenie to jest odpowiednio postrzegane, rozpoznawane, klasyfikowane i nazywane. Czynności te ugruntowują się w procesach wewnątrzosobowych każdego użytkownika języka; na nich opierają się jego działania mentalne, a zatem i językowe. Są one, zdaniem niektórych badaczy, bardzo trudne, czy wręcz niemożliwe do wyrugowania podczas uczenia się języka kolejnego (obcego)<sup>106</sup>.

Twierdzenie o aktywności języka i myślenia ojczystego podczas uczenia się języka obcego znajduje także uzasadnienie w koncepcji bilingwizmu autorstwa Uriela Weinreicha<sup>107</sup>. W powszechnej interpretacji bilingwizm oznacza prak-

---

<sup>102</sup> А.Н. Щукин: *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва 2010, s. 195.

<sup>103</sup> М. Джусупов: *Национальные психообразы языковых единиц и содержание учебник по русскому языку в странах СНГ*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2005, T. XXXV, s. 229–237.

<sup>104</sup> Ibidem, s. 235.

<sup>105</sup> P. BYTNIEWSKI: *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B.L. Whorfa*. W: „Język a Kultura” 1991, t. 2, s. 11–24.

<sup>106</sup> И.И. Киросская: *К исследованию роли и места переноса в речевой деятельности*. В: *Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного*. Москва 1971; И.И. Киросская: *Роль и место переноса в методике обучения языку*. В: *Психологические вопросы обучения иностранному языку*. Ред. А.А. ЛЕОНТЬЕВ, Т.В. РЯБОВА. Москва 1972, s. 80–89.

<sup>107</sup> U. WEINREICH: *Języki w kontakcie*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.

tykę używania na przemian dwóch języków. Osoba, będąca w stanie realizować powyższą strategię (władza każdym z dwu języków na takim samym poziomie i w takim samym zakresie, jak osoba jednojęzyczna swoim pierwszym językiem), uznawana jest za bilingwalną. Powyższe podejście jest rygorystyczne. Trudno je zastosować wobec szerszej grupy użytkowników dwu języków<sup>108</sup>. Dlatego w celu lepszego rozpoznania problemu bilingwizm jest detalizowany<sup>109</sup>. Poddaje się go przeważnie binarnym zestawieniom, np. bilingwizm normatywny (zachowane są normy obu języków na poziomie leksyki, gramatyki, fonetyki) *versus* nienormatywny (naruszane są, częściowo lub całkowicie, normy obowiązujące w języku drugim); bilingwizm sztuczny (proces nauki szkolnej) *versus* bilingwizm naturalny (przyswojenie języka nieuświadomione, przebiegające w środowisku, które jest dla tego języka naturalne), itd.<sup>110</sup> Dychotomie za podstawę przyjmują swego rodzaju wartościowanie. Na przeciwnych biegunach zostaje usytuowany typ „idealny” i „niedoskonały”.

Tymczasem koncepcja Weinreicha, będąc jedną z pionierskich propozycji w tym zakresie, bo datowaną na rok 1953, ilustruje problem bilingwizmu nieco inaczej. Istotne staje się pytanie nie tyle o to, w jakim stopniu lub w jakich warunkach użytkownik opanował dwa języki, ale jaki jest sposób organizacji słownika umysłowego. Na tej podstawie autor wydziela trzy typy bilingwizmu. Bilingwizm skoordynowany określa stan, w którym w umyśle danej osoby „figurują” dwa odrębne (właściwe każdemu językowi z osobna) systemy znaczeń, a każdy z nich posiada oddzielną realizację w swoim języku. Układ ten zakłada, że użytkownik myśli i produkuje mowę niezależnie w każdym z dwu języków. Bilingwizm złożony to sytuacja, w której jednemu pojęciu odpowiadają dwa sposoby realizacji, które są przypisane do każdego z dwu języków. W układzie złożonym języki są „zmieszane” w jednej reprezentacji mentalnej (myśleniu)

<sup>108</sup> Najmniej spornymi adresatami określenia *osoba dwujęzyczna* są użytkownicy dwu języków, które, jako dzieci, dorastały w środowisku dwujęzycznym (na przykład w rodzinach różnojęzycznych rodziców, z których każdy komunikował się z dzieckiem w swoim ojczystym języku; na emigracji, kiedy w domu używany był język rodzimy rodziców, zaś w otoczeniu szkolnym i społecznym dziecka – język drugi). Niemniej niektórzy badacze uznają, że nawet przy spełnieniu tych warunków wychowanie osoby dwujęzycznej nie jest proste. Badania wykazały, że „dziecko powinno być wystawione na kontakt z danym językiem przez co najmniej dwadzieścia godzin tygodniowo, aby zacząć w nim mówić”. Dzieci, których kontakt z językiem drugim był krótszy „używały tylko jednego z nich (choćby prawdopodobnie rozumiały wypowiedzi w obu językach)”. Badacze przekonują, że przyglądając się przypadkom dwujęzyczności widać, że jest to „zjawisko względne” i że zawsze któryś z języków będzie opanowany lepiej: J.B. GLEASON, N.B. RATNER: *Psycholingwistyka*. Gdańsk 2005, s. 481–483.

<sup>109</sup> E. LIPiŃSKA: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań nad dwujęzycznością*. Kraków 2003, s. 99–114; А.Г. ШИРИН: *Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке*. В: «Вестник Новгородского государственного университета» 2006, № 36, s. 63–67.

<sup>110</sup> A.G. Szyrin wskazuje na blisko 60 klasyfikacji bilingwizmu. Por. А.Г. ШИРИН: *Билингвизм...*



i dlatego produkcja językowa podlega wzajemnym wpływom (interferencja). Bilingwizm podporządkowany określa sytuację mowną, w której nowy język przechodzi przez pryzmat języka pierwszego i jest poddawany tłumaczeniu wewnętrznemu. W jego efekcie powstaje wypowiedź w języku obcym. Układ podporządkowany jest charakterystyczny, zdaniem Weinreicha, dla tzw. szkolnej sytuacji przyswajania języka.

Podejście Weinreicha wskazuje na myślenie ojczyste jako naturalny element obecny w procesie poznawania języka obcego, a język ojczysty traktuje w kategoriach nieodłącznego czynnika, który towarzyszy uczeniu się języka kolejnego. Wśród dydaktyków językowych polskich zbliżone stanowisko zajął Janusz Henzel<sup>111</sup>. Ustalenia badawcze pozwalają przyjąć uproszczone założenie, zgodnie z którym skuteczność językowa i komunikacyjna Polaka, który poznaje język rosyjski w warunkach szkolnych, kształtuje się sekwencyjnie i obejmuje: i) myślenie następce, w którym język obcy przechodzi przez „filtr” języka ojczystego (system podporządkowany)<sup>112</sup>; ii) myślenie mieszane, w którym istnieje wspólny magazyn pamięci dwujęzycznej, a języki podlegają wzajemnym wpływom (system mieszany/pośredni); iii) myślenie porównawcze, w którym dwa języki są od siebie odseparowane (system współrzędny). Adekwatne posługiwanie się językiem rosyjskim w komunikacji stanowi końcowy etap sekwencji przetwarzania informacji (następczy – mieszany – współrzędny). Biegle porozumiewanie się językiem obcym to stan, w którym dwa języki pozostają w stanie względnego odseparowania w umyśle i językowym działaniu danej osoby, pomimo niewątpliwego ich współistnienia i wzajemnych zależności, w jakie wchodzi. W układzie separowanym użytkownik języków w swoim myśleniu odwołuje się do odrębnych „magazynów pamięci”, w zależności od tego, jakim językiem się posługuje.

Powyższe założenie uzupełnia koncepcja rosyjskich badaczy, której kluczowym pojęciem jest *языковая личность*<sup>113</sup> (w języku polskim posłużymy się odpowiednikiem *podmiot językowy*)<sup>114</sup>. Oznacza on gotowość danej osoby do

<sup>111</sup> Я. Генцель: *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*. «Русский язык за рубежом» 1992, № 2.

<sup>112</sup> J. Henzel traktuje ten typ jako dominujący przez cały okres nauki języka rosyjskiego. Jego zdaniem cechuje on nawet absolwentów studiów rusycystycznych. W naszej opinii typ bilingwizmu jest uzależniony od materiału, który uczeń poznał. Bilingwizm podporządkowany jest aktywny, kiedy uczeń wypowiada się na „dowolne” tematy i pragnie wyrazić swój punkt widzenia., por. I. NOWAK: *Prezentowanie własnego punktu widzenia w wypowiedziach ustnych i pisemnych*. W: *Русский язык в польской аудитории*. Tom 2. Red. A. Zych. Katowice 2008. Bilingwizm współrzędny ma szansę aktywować się w stereotypowych formułach językowych, szablonach etykiety językowej.

<sup>113</sup> Ю.Н. КАРАУЛОВ: *Русский язык и языковая личность*. Москва 1987; Ю.Н. КАРАУЛОВ: *Русская языковая личность и задачи ее изучения*. Москва 1989.

<sup>114</sup> Na trudność w znalezieniu odpowiednika polskiego wskazuje Wojciech Chlebda: „Ani dla «прецедентности» ani dla «прецедентных текстов» (ani tym bardziej dla «языковой

działania mownego (na poziomie werbalno-semantycznym, komunikacyjnym, motywacyjnym) i uwzględnienia faktu, że język jest odbiciem każdej osobowości (ros. личность), rozumianej jako zespół cech ją stanowiących (system norm, poglądy, wartości, zachowanie)<sup>115</sup>. W oparciu o to założenie w dydaktyce językowej wypracowano termin *вторичная языковая личность*<sup>116</sup> (proponujemy odpowiednik polski *wtórne ujęzykowanie podmiotu językowego*), oznaczający cechy osoby „способной проникать в «дух» изучаемого языка, в «плоть» культуры”<sup>117</sup> i ujawniające się w rezultacie opanowania języka obcego. W teorii nauczania języka obcego uważa się, że zjawiska określane jako *подmiot языковой* i *вторичное уjęzyкование подмиота языкового* są ze sobą ściśle związane i tak też powinny być postrzegane w procesie edukacyjnym: „Ориентация на концепт второй языковой личности дает основание конкретизировать целевые и содержательные аспекты языкового образования в «двухплановом единстве»: первый план составляет аутентичная языковая личность; второй – вторичная (удвоенная) языковая личность, которая формируется в образовательном процессе по неродным языкам и которая является (должна явиться) результатом этого процесса”<sup>118</sup>. Za pomocą terminu *wtórne ujęzykowanie podmiotu językowego* zwracamy uwagę na fakt, że uczenie się języka obcego nie sprowadza się tylko do opanowania nowego kodu werbalnego i jego sprawnego użycia – jest także umiejętnością spojrzenia na otaczający świat z pozycji użytkownika języka obcego. Postulowane jest więc, aby w trakcie nauki języka obcego poznawany był system wartości i myślenia na temat pewnych zjawisk otaczającego świata, które są właściwe jego rodzimym użytkownikom. W efekcie uczenia się języka obcego i kontaktu z inną kulturą *подmiot языковой* (*языковая личность*) wzbogaca się o nowe dane i doświadczenia ulegając modyfikacji. Następuje *wtórne ujęzykowanie подмиота языкового* (wykształca się *вторичная языковая личность*). W efekcie tego procesu konstruuje się w nowy „byt” – osoba bilingwalna i bikulturowa. W trakcie tego procesu, jak i w każdym kontakcie językowym polsko-rosyjskim, istotny jest problem transferu negatywnego (interferencja) i jego skuteczne omijanie. Zagadnienie transferu

личности») nie mamy adekwatnych terminów polskich, co utrudnia dyskusję, ale jej nie unieemożliwia”. Por.: W. CHLEBDA: Д.Б. Гудков: *Прецедентное имя и проблемы прецедентности*, Издательство Московского университета, Москва 1999, 152s. W: *Studia i szkice slawistyczne. Literatura. Kultura. Język. Nr 1*. Red. W. CHLEBDA, I. ŚWIATŁOWSKA-PRĘDOTA. Opole 2002, s. 258.

<sup>115</sup> Ю.Н. КАРАУЛОВ: *Русский язык...*, s. 53.

<sup>116</sup> И.И. ХАЛЕЕВА: *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва 2001, s. 25–27; Н.Д. ГАЛЬСКОВА, Н.И. ГЕЗ: *Теория обучения иностранным языкам: Лингводидактика и методика: Учеб. пособие для студ. лингв. ун-тов и фак. ин. яз. высш. пед. учеб. заведений*. Москва 2004, s. 69–70.

<sup>117</sup> Э.Г. АЗИМОВ, А.Н. ЩУКИН: *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам)*. Москва 2009.

<sup>118</sup> Н.Д. ГАЛЬСКОВА: *Теория обучения иностранным языкам*. Москва 2009, s. 22.

było wielokrotnie podejmowane w badaniach kontrastywnych<sup>119</sup>. W dydaktyce rusycystycznej<sup>120</sup> i praktyce nauczania<sup>121</sup> także akcentuje się ten problem. Jednak autorzy wskazują przede wszystkim na elementy systemów obu języków, które są potencjalnie narażone na interferencję (gramatyczną, leksykalną)<sup>122</sup>. Kwestia zależności kulturowych i ewentualnej interferencji polsko-rosyjskiej w tym zakresie, jak również jej wpływ na przebieg komunikacji, nie jest szerzej prezentowana<sup>123</sup>. Niemniej kwestia ta jest kluczowa dla procesu wtórnego ujęzykowania podmiotu językowego. Przyjmujemy, że uczeń rozpoznaje, utrwala i stosuje wiedzę o kulturze rosyjskiej w języku rosyjskim w ścisłym odniesieniu

<sup>119</sup> J. ARABSKI: *Transfer międzyjęzykowy*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007, s. 341–351; H. KOMOROWSKA: *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa 1980; А.А. ЗАЛЕВСКАЯ: *Вопросы теории овладения вторым языком* (Rozdział: *Контрстивный анализ*). Тверь 1996, s. 24–35; У. ВАЙНРАЙХ: *Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования*. Киев 1979; Е.М. ВЕРЕЩАГИН: *Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов*. «Вопросы языкознания» 1967, № 6, s. 122–134; В.Ю. РОЗЕНЦВЕЙГ: *О языковых контактах*. «Вопросы языкознания» 1963, № 1, s. 57–66.; С.Г. ТЕР-МИНАСОВА: *Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков*. Москва 1994; В.Н. ЯРЦЕВА: *Контрастивная грамматика*. Москва 1981.

<sup>120</sup> H. FONTAŃSKI: *Założenia programowe a organizacja zajęć z gramatyki konfrontatywnej języka rosyjskiego i polskiego*. W: *Naukowe podstawy dydaktyki języka rosyjskiego i literatury jako przedmiotów kierunkowych na studiach rusycystycznych*. Łódź 1977; H. FONTAŃSKI: *Problemy i perspektywy optymalizacji kształcenia studentów rusycystyki w zakresie rosyjsko-polskiego językoznawstwa konfrontatywnego w świetle przeprowadzonych badań*. W: *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*. Red. J. HENZEL. Kraków 1990; M. KAROLCZUK: *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов – филологов*. Białystok 2006; И. МАТУСЕВИЧ: *Сравнительно-контрастивный метод изучения иностранных языков*. „Linguodidactica”. Białystok 1997, nr 4, s. 39–47.

<sup>121</sup> М.В. ВСЕВОЛОДОВА, Л.П. ЮДИНА: *Учебник русского языка для поляков*. Москва 1963; Б.Г. АНПИЛОВА, А.И. БОНДАРЕВ и др.: *Коррективный курс русского языка для преподавателей – русистов из ПНР*. Москва 1980.

<sup>122</sup> J. BARTOSZEWSKA, M. GRABSKA: *Współzależność języków słowiańskich. Aspekt lingwistyczny i glottodydaktyczny*. Gdańsk 1980; P. CZERWIŃSKI, M. BOREK (red.): *Konfrontacja języków słowiańskich na poziomie słowotwórstwa, semantyki i składni*. Katowice 2001; H. FONTAŃSKI: *К вопросу о сопоставительном описании основных синтаксических моделей русского и польского языков*. W: „Prace Językoznawcze” 1991. T. 18; B. GASEK: *Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода (на материале русского и польского языков)*. Wrocław 2012; M. SZYMONIUK: *Interferencja frekwencyjna w języku polskim i rosyjskim*. W: *Русский язык в польской...*, s. 15–24. M. SZYMONIUK (red.): *Problemy badań konfrontatywnych języka polskiego i rosyjskiego*. Katowice 1985.

<sup>123</sup> POR.: A. MACHAŁSKA: *Realizowalność konfrontatywna a nauczanie języka rosyjskiego (na przykładzie języka niewerbalnego oraz form etykiety)*. W: *Elementy realizowalności i literackie nauczania języka rosyjskiego*. Red. S. SIATKOWSKI. Warszawa 1977; А. БУХОВЕЦКА-ФУДАЛА: *Лингвокультурологический подход к дидактической организации учебных материалов для студентов – русистов (практические указания)*. W: *Nauczanie języka rosyjskiego jako obcego w szkole wyższej*. Red. H. RYCYK-SZTAJDEL, S. SZASZKOWA. Lublin 2012.

do tego, w jakim związku wiedza ta pozostaje z jego myśleniem ojczystym. „Przełamanie” determinanty języka i myślenia ojczystego pozwala na skuteczne operowanie językiem obcym

W naszej opinii, metodyka działania w tym zakresie polega na intensyfikacji procesów porównawczych uświadamianych. Zakłada ona uruchomienie przez uczącego się (ale także przy pomocy osoby nauczającej i przy wsparciu odpowiednio spreparowanych materiałów glottodydaktycznych) samoregulacji o charakterze uświadamianym (wewnętrznego „monitoringu”). Powyższa myśl stanowi odwołanie do teorii monitorowania Stephana Krashena<sup>124</sup>. Jej głównym założeniem jest, że uczący się ma do dyspozycji dwie drogi, by opanować język obcy – drogę nieświadomego przyswajania i drogę świadomego uczenia się. Uczenie się języka „polega na internalizacji reguł sformułowanych *explicite*, przy czym ważną rolę odgrywa świadoma samokontrola”<sup>125</sup>. Przebiega ona za pośrednictwem „monitorowania”, tj. świadomego wysiłku, „jaki uczący się wkłada w kontrolowanie tego, co i jak mówi, oraz w poprawianie się w razie potrzeby”<sup>126</sup>. Uruchomienie monitorowania jest możliwe, jeżeli uczeń zna poprawną regułę<sup>127</sup>, co oznacza, iż jest poparte eksplicytną wiedzą.

Teoria monitorowania Krashena nie odbiega od koncepcji refleksyjnej samoregulacji, zaproponowanej w badaniach rosyjskich<sup>128</sup>. Te ostatnie zakładają, że materiał, który uczeń opanowuje, staje się obiektem jego refleksji. Nabyta wiedza podlega procesowi uświadamiania, obiektywizacji, porównania z wiedzą dotychczasową, by przejść na poziom wiedzy nieuświadamianej. Ostatecznie produkt końcowy tych procesów jest kojarzony z „выходом в окно сознания только продуктов множества неосознаваемых процессов”<sup>129</sup>. W procesie samoregulacji mechanizm kontroli pozostaje w stanie gotowości i „wychwytuje” problemy tam, gdzie one się rodzą. Aktywowane są procesy metajęzykowe i metakognitywne. Uruchamiana jest wiedza o języku obcym, budowana w oparciu o uświadomienie podobieństw i/lub różnic pomiędzy językiem docelowym a ojczystym. Wewnętrzny system kontroli / refleksyjna samoregulacja / wewnętrzny monitoring należy uznać za dynamiczny. Jest on uzależniony od materiału językowego, jak również potrzeb konkretnej osoby (wiek, tempo uczenia się, uzdolnienia, poziom tzw. ogólnej wiedzy o świecie utrwalony w języku ojczystym). Opanowanie języka obcego przy współdziale

<sup>124</sup> W. KLEIN: *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka*. W: *Psychologiczne aspekty...*, s. 114–115; А.А. ЗАЛЕВСКАЯ: *Введение в психоллингвистику*. Москва 1999, s. 81–84.

<sup>125</sup> W. KLEIN: *Przyswajanie drugiego języka...*, s. 114.

<sup>126</sup> Ibidem.

<sup>127</sup> Ibidem.

<sup>128</sup> А.А. ЗАЛЕВСКАЯ: *Вопросы теории овладения вторым языком в психоллингвистическом аспекте*. Тверь 1996.

<sup>129</sup> Ibidem, s. 80–81.

procesów uświadamianych znajduje także potwierdzenie w rozróżnieniu strategii opanowania języka obcego<sup>130</sup>.

Istotna w tym miejscu staje się odpowiedź na pytanie, w jakim momencie procesu dydaktycznego, jak również w jakim zakresie, język ojczysty ucznia może (powinien) być w sposób sterowany aktywowany. W tym celu odnieśliśmy się do zasad, jakie nauczyciele stawiają uczniom w procesie kształcenia. Benjamin Bloom zaproponował taksonomię, która kwestie te precyzuje. Jest to propozycja uznawana za wiodącą w pedagogice współczesnej<sup>131</sup>. Zamysłem tej taksonomii była zachęta do holistycznego spojrzenia na proces uczenia się. Wyszczególniono w niej trzy główne obszary, w których cele edukacyjne są realizowane, a mianowicie: sfera poznawcza, sfera emocjonalna (uczuciowa, afektywna), sfera psychomotoryczna. Odniesiemy się do jednego z elementów tego procesu, a mianowicie do sfery poznawczej.

W sferze poznawczej uruchamiają się procesy kognitywne, także te, których istotą jest język i myślenie ojczyste. Czynniki te mogą mieć także skutki uboczne (interferencja; błędy). Dlatego sterowana „ingerencja” w sferę poznawczą wespół z uruchomieniem wewnętrznego monitoringu (samoregulacji) mogą skutecznie wpływać na przełamanie transferu negatywnego. Sfera poznawcza została sprowadzona do sześciu poziomów<sup>132</sup>, a mianowicie: wiedza (wiadomości), rozumienie, zastosowanie, analiza, synteza, ocena. Wiedza akcentuje potrzebę zapamiętania podczas nauczania pewnych treści, zjawisk, czynników; sprowadza się do znajomości faktów (powiedz, przypomnij, zdefiniuj, opisz), np. „Jak obchodzone jest Boże Narodzenie i Nowy Rok w Rosji?” Rozumienie zakłada, że uczeń potrafi zinterpretować podaną informację (opisz, wytłumacz, sklasyfikuj, porównaj), np. „Jak obchodzone jest Boże Narodzenie w Rosji, a jak w Polsce?”. Zastosowanie polega na posłużeniu się regułą w konkretnej sytuacji (po wcześniejszym zapoznaniu się przez ucznia / zademonstrowaniu uczniowi, na czym zastosowanie powinno polegać (zastosuj, użyj), np. „Zastosuj podane słowa i wyrażenia w odniesieniu do sytuacji: Boże Narodzenie w Rosji, Nowy Rok w Rosji (наряжать елку, дарить подарки, Дед Мороз, праздничный стол, поздравлять друг друга, слушать/смотреть праздничные песни (по телевизору), петь праздничные песни за столом, служба в храме, выходной день, государственный праздник)”. Analiza polega na uchwyceniu związków i zależności pomiędzy częściami składowymi informacji docierającej do ucznia (porównaj, podaj przyczyny i skutki, dokonaj analizy, oceń, wskaż mocne i słabe strony), np. „Czym różni się zwyczaj obchodzenia Świąt Bożego Narodzenia w Rosji i w Polsce?; Jakie są podobieństwa

<sup>130</sup> А.В. ЗАЛЕВСКАЯ: *Вопросы теории овладения вторым языком*. Тверь 1996, s. 33.

<sup>131</sup> И.В. БЕРЕЛЬКОВСКИЙ, Л.С. ПАВЛОВ: *История: Методика преподавания*. Москва 2006, s. 203–205; Г. ЛЕФРАНСУА: *Прикладная педагогическая психология*. Санкт-Петербург 2003, s. 373–374; K. PÓLTURZYCKI: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 2005, s. 18, 49–50.

<sup>132</sup> Ibidem.



między zwyczajami bożonarodzeniowymi w Polsce i zwyczajami noworocznymi w Rosji?”. Synteza jest przedstawieniem własnej (alternatywnej, innowacyjnej) propozycji w oparciu o informacje, które do ucznia dotarły. Polega na tworzeniu, wymyślaniu, złożeniu elementów w całość, dokonaniu uogólnienia (zaproponuj własne rozwiązanie, podaj swoją propozycję, zaprojektuj coś, rozwiąż problem, symuluj realną sytuację komunikacyjną), np. „Zapraszasz gości z Rosji na grudzień i styczeń. Zaprojektuj ich plan pobytu. Jakie osobliwości kultury polskiej i rosyjskiej powinieneś uwzględnić, aby ich pobyt był udany?; Jak mogłoby wyglądać twoje życie rodzinne w miesiącu grudniu i styczniu, jeśli wyszłabyś za mąż za Rosjanina/ożeniłbyś się z Rosjanką?”. Ocena (ewaluacja) stanowi uzasadnienie opinii. Polega na wydaniu własnego sądu, pokazaniu słabych i mocnych stron, przytoczeniu argumentów za i przeciw, np. „Czy uważasz, że w warunkach globalizacji świata i aktywnego transferu kultur Boże Narodzenie powinno być świętem państwowym i ogólnonarodowym (jak w Polsce), czy może funkcję święta rodzinnego powinien przejąć Nowy Rok (jak w Rosji)?”.

Za uzasadnione i celowe przyjmujemy uruchamianie tzw. wewnętrznego monitoringu w tych momentach, które są potencjalnie narażone na transfer. Zależność tę zilustrujemy za pomocą umownego schematu. Obszarem, który eksplikujemy, jest zakres wiedzy o kulturze:

**Schemat 1.** Dekodowanie treści z zakresu kultury obcej w odniesieniu do kultury ojczystej

Uczeń zapoznał się z osobliwością z zakresu kultury rosyjskiej		
Uczeń rozpoznał, że osobliwości rosyjskiej odpowiada osobliwość w jego kulturze ojczystej.		Uczeń rozpoznał, że osobliwości rosyjskiej nie odpowiadają żadne osobliwości w jego kulturze ojczystej.
Uczeń rozpoznał, że osobliwości te są tożsame. Nazywa osobliwość rosyjską używając wyrażenia rosyjskiego. Wie, że jest ono odpowiednikiem wyrażenia polskiego (Поздравляю с Днем рождения / Serdeczne życzenia z okazji urodzin).	Uczeń rozpoznał, że osobliwości te są częściowo tożsame. Zrozumiał, że są one nazywane za pomocą wyrażen, które są wzajemnymi odpowiednikami językowymi. Jednak ma świadomość, że istnieją różnice pomiędzy ich zakresem pojęciowym lub że towarzyszą im odmienne konotacje. Używa tych wyrażen, mając świadomość różnic. Jeśli trzeba, znajdzie odpowiednie środki językowe (opis, komentarz), za pomocą których wyrówna asymetrię rosyjsko-polską (Рождество / Boże Narodzenie).	Uczeń opanował nową wiedzę. Rozpoznaje ją i stosuje w kontekście rosyjskojęzycznym. Nie poszukuje jej odpowiednika w myśleniu i języku ojczystym. (Петербург – Венеция Севера; Я помню чудное мгновение; Христос воскрес! Воистину воскрес!; Ни пуха! К черту!; В Тулу за самоваром не ездят).

Źródło: Opracowanie własne.

Istotne są konsekwencje dydaktyczne tak przedstawionego problemu. Wewnętrzny monitoring (regulacja, samoregulacja) w zakresie treści z zakresu kultury Rosji dla Polaków skutkowałby doбором odpowiedniej metodyki podczas prezentacji, utrwalania i użycia materiału:

1. Wiedza o kulturze i nazywające ją leksemy posiadają odpowiedniki w myśleniu i języku ojczystym ucznia. Leksemy nie niosą dodatkowych konotacji w żadnym z języków – treści prezentujemy w sytuacji komunikacyjnej. Materiał jest preparowany w języku rosyjskim i uwzględnia informacje, w oparciu o które uczeń bez trudu rozpoznaje paralelizm kulturowy rosyjsko-ojczysty. Sporadycznie można zastosować dodatkowy komentarz o charakterze porównawczym. Proponowana jest dodatkowa denotacja (zdjęcie, ilustracja). Nowa wiedza jest utrwalana i używana w działaniu językowym. Wiedza ojczysta pozostaje nieaktywowana (*Поздравляю с Днем рождения!*).

2. Wiedza o kulturze i nazywające ją leksemy posiadają odpowiedniki w myśleniu i języku ojczystym ucznia. Leksemy niosą dodatkowe konotacje w jednym z języków – treści prezentujemy w rosyjskim kontekście użycia. Przedstawiane są w nich elementy, które pozwolą wnioskować o odmienności obu kultur, względnie ich podobieństwie. Zalecane jest dodatkowe objaśnienie osobliwości, np. za pomocą definicji w języku docelowym, komentarzy o charakterze porównawczym, objaśnień, które wskażą na różnice pomiędzy zakresem pojęciowym leksemów i odmienne konotacje. Materiał precyzuje dodatkowa denotacja (zdjęcie, ilustracja). W celu uniknięcia interferencji zalecane jest włączenie ćwiczeń o charakterze bilingwalnym (tłumaczeniowym) (*Рождество; Радуніца; цирк; гимназия; средняя школа; борщ; блины*).

3. Wiedza o kulturze i nazywające ją leksemy nie posiadają odpowiedników w myśleniu ojczystym ucznia – treści są prezentowane wyłącznie w kontekście rosyjskim. Nowa wiedza jest opanowana, a następnie odtwarzana z pamięci w odpowiedniej sytuacji komunikacyjnej, bez odniesienia do języka ojczystego (*Венеция Севера; В Тулу за самоваром не ездят; Христос воскрес! Воистину воскрес! Я помню чудное мгновение; Александр Пушкин; Нипуха! К черту!; солянка; самовар*).

Z niniejszych ustaleń wynika, że sposób nauczania treści kulturowych w procesie poznawania języka obcego może być zróżnicowany, bo uzależniony od tego, czy na etapie rozpoznawania tych treści zachodzi symetria, czy też asymetria (poznawcza, kulturowa) ojczysto/obca. Zasadne jest, aby w procesie nauczania informacje o ładunku kulturowym były przekazywane w sposób, który uwzględnia ojczysty punkt widzenia, co pomoże skuteczniej je utrwaląć, jak również przełamywać ewentualną interferencję. Założenie to stanowi punkt odniesienia do analizy materiału, która zostanie zaprezentowana w dalszej części pracy.



## Rozdział 2. Wokół pojęcia kompetencja

### 2.1. Kompetencja w glottodydaktyce – ustalenia wstępne

Określenie kompetencja jest kluczowe dla dyskursu współczesnej glottodydaktyki. W obliczu zmian natury geopolitycznej w jednoczącej się Europie podjęto próbę ustalenia wspólnego stanowiska odnośnie do celów i kryteriów edukacji językowej. Istotną rolę w tym względzie odegrał dokument Rady Europy *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment* – w polskiej wersji językowej *Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*<sup>1</sup>. Dokument ten wyznacza cele nauczania języków obcych, które są uznawane za standardy europejskie. Za kluczowe uznano wykształcenie u ucznia szeroko rozumianych kompetencji<sup>2</sup>, a rola nadrzędna jest przypisywana kompetencji komunikacyjnej. W oparciu o ESOKJ w polskim szkolnictwie zostały sprecyzowane treści programowe (Podstawa Programowa w zakresie nauczania języków obcych<sup>3</sup>). Dokument ma bezpośredni wpływ na kształt programów nauczania, treści podręczników i standaryzację egzaminów zewnętrznych. Niemniej przedstawiony w nim zakres kompetencji jest dyskusyjny, gdyż, jak na warunki nauczania szkolnego, wydaje się zbyt szeroki; także sama kategoria kompetencja w praktyce nauczania staje się rozmyta.

Zgodnie z ESOKJ celem nauczania jest osiągnięcie przez ucznia kompetencji komunikacyjnej. Obejmuje ona dwa zasadnicze komponenty: kompetencje ogólne i kompetencje językowe<sup>4</sup>. Na kompetencje ogólne składają się: wiedza ogólna uczącego się, jego uwarunkowania osobowościowe (postawa, motywacja,

---

<sup>1</sup> ESOKJ (*Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie*). Warszawa 2003.

<sup>2</sup> Ibidem, s. 20–22, 94–114.

<sup>3</sup> *Podstawa Programowa z komentarzami. T. 3: Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009.

<sup>4</sup> ESOKJ..., s. 94–114.

system wartości), umiejętności uczenia się (zdolność obserwacji, umiejętność uczestnictwa w nowych doświadczeniach), umiejętności życiowo-praktyczne. Kompetencje językowe włączają: kompetencje lingwistyczne, kompetencje socjolingwistyczne, kompetencje pragmatyczne. W dalszej kolejności kompetencje te są rozbite na wiele kompetencji „częstkowych”<sup>5</sup>. Kompetencja komunikacyjna stanowi „specyficzną kategorię”, która swym zasięgiem znacznie wykracza poza ramy kształcenia *stricte* językowego. Uwagę zwraca również fakt, że w wytycznych ESOKJ kompetencja komunikacyjna jest traktowana jako pojęcie zbiorcze, tj. *kompetencje komunikacyjne*. W dyskursie glottodydaktycznym ostatnich lat badacze adaptują to podejście<sup>6</sup>. W obliczu szerokiego ujęcia kompetencja komunikacyjna staje się, w naszej ocenie, kategorią nieostrą. Niemniej jest to kluczowe pojęcie współczesnej glottodydaktyki. Z tego względu istotne staje się wypracowanie stanowiska odnośnie do zakresu tego pojęcia.

## 2.2. *Competence* – właściwość ludzkiego umysłu a *kompetencja* w znaczeniu obiegowym

Wprowadzenie leksemu *kompetencja* do terminologii w humanistyce było konsekwencją prac Noama Chomsky’ego. Przedstawił on tezę o tzw. twórczym aspekcie języka. Zakłada ona zdolność do generowania przez użytkowników języka nieskończonej liczby zdań za pomocą skończonej liczby reguł i słów. Wnioski w znacznej mierze były inspirowane obserwacją dziecka, które – stykając się ze swoim językiem ojczystym – wykazuje umiejętność samodzielnego wyprowadzania reguł i wzorców gramatycznych, które skutecznie „przenosi” na nowe sytuacje komunikacyjne. Terminem kluczowym stała się *competence*<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Na przykład kompetencje lingwistyczne dokument precyzuje następująco: kompetencja leksykalna (znajomość i umiejętność użycia słownictwa), kompetencja semantyczna (świadomość i umiejętność organizacji wypowiedzi), kompetencja gramatyczna (rozumienie i wypowiadanie prawidłowo skonstruowanych wyrażen w oparciu o zasady gramatyczne), kompetencja ortoepiczna (umiejętność głośnego odczytywania tekstu w oparciu o zasady intonacyjne, interpunkcję), kompetencja fonologiczna (umiejętność odbioru i produkcji jednostek dźwiękowych języka: struktura sylabowa, akcent, rytm zdania, intonacja, redukcja fonetyczna), kompetencja ortograficzna (umiejętność rozpoznawania i stosowania alfabetu, zasad pisowni), por.: *ESOKJ...*, s. 94–113.

<sup>6</sup> Z. CHŁOPEK: *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność. Aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław 2012, s. 19; A. SERETNY: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków 2011, s. 36–37.

<sup>7</sup> Н. ХОМСКИЙ: *Язык и мышление*. Москва 1972; Н. ХОМСКИЙ: *Вопросы теории порождающей грамматики*. В: *Актуальные проблемы современной лингвистики*. Ред. Л.Н. Чурилина. Москва 2010; Н. ХОМСКИЙ: *Современные исследования по теории*

Została ona ujęta jako genetycznie zaprogramowana i przynależna jedynie gatunkowi ludzkiemu właściwość, która pozwala opanować język. Chomsky wysunął hipotezę o istnieniu w mózgu specyficznego organu, który jest odpowiedzialny za nabywanie języka (*language acquisiton device*: LAD). Dyskusja naukowa doprowadziła do twierdzenia, iż LAD może się aktywować dopiero w warunkach przyswajania języka przez socjalizację (*language acquisition social suport system*: LASS)<sup>8</sup>. W uproszczonym schemacie proces nabywania języka przedstawiany jest jako zależność: LAD + LAS = język<sup>9</sup>. Deficyt któregoś z czynników, np. dysfunkcje pracy mózgu (brak zdolności do przyjmowania perspektywy innych osób, brak rozwiniętej wspólnej uwagi, ślepotą umysłu (autyzm), zaburzony system działania neuronów lustrzanych)<sup>10</sup> lub brak kontaktu z innymi użytkownikami języka (kwestia tzw. wilczych dzieci) skutkuje nierozwinięciem się kompetencji.

Chomsky podkreślał, że posługiwanie się językiem ma zasadniczo dwie płaszczyzny: język i jego użycie w działaniu. Teza ta została wyrażona w dualnym modelu *competence–performance*. Zakłada ona, że *competence* konstytuuje się w otoczeniu językowym i poprzez zastosowanie (*performance*), gdyż dopiero kontakt człowieka w jego ontogenezie z konkretnym językiem uruchamia wrodzone schematy myślenia i pozwala użytkownikowi doświadczać gramatyki danego języka, a tym samym budować jego własną kompetencję.

Kompetencja w ujęciu Chomskiego wychodzi poza skonkretyzowane ramy jednego języka i zostaje uogólniona do poziomu języka ludzkiego w ogóle. Tym samym na plan pierwszy wysuwane jest twierdzenie o istnieniu struktur kognitywnych i mechanizmów mózgowych, które warunkują operacje językowe, co przedstawia kompetencję, jako zjawisko wewnątrzsobowe. Teza o kompetencji bywa postrzegana przez badaczy jako „rewolucja kognitywna”<sup>11</sup> i jest analizowana w ścisłym związku z umysłem. Kompetencję interpretuje się także jako część bagażu intelektualnego człowieka<sup>12</sup>, co wskazuje na jednostkowy i zindywidualizowany jej charakter.

W opracowaniach językoznawczych *sensu largo* kompetencja jest traktowana jako intuicyjna znajomość języka, która umożliwia użytkownikom języka „po-

---

врожденных идей. В: Актуальные проблемы современной лингвистики. Ред. Л.Н. Чурилина. Москва 2010; Н. Хомский: Язык и проблемы знания. «Вестник Московского университета». Сер. 9. Филология. 1995, № 4.

<sup>8</sup> Р.М. Фрумкина: *Психоллингвистика: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений*. Москва 2003, s. 168.

<sup>9</sup> J.B. GLEASON, N.B. RATNER (red.): *Psycholingwistyka*. Gdańsk 2005, s. 488.

<sup>10</sup> Kwestie te przybliża pozycja: *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Red. I. KURCZ, H. OKUNIEWSKA. Warszawa 2011, s. 107–115.

<sup>11</sup> В.Б. КАСЕВИЧ: *О когнитивной лингвистике*. В: Актуальные проблемы современной лингвистики. Ред. Л.Н. Чурилина. Москва 2010, s. 194.

<sup>12</sup> А.А. ЗАЛЕВСКАЯ: *Ментальный лексикон с позиций разных подходов*. В: Актуальные проблемы..., s. 324.

prawne wysławianie się i odróżnianie zdań prawidłowych od nieprawidłowych”<sup>13</sup>. Intuicja językowa jest niezależna od świadomości teoretycznej w tym zakresie. Nie w każdym przypadku kompetencja jest też poparta bezwzględną poprawnością językową. Język tzw. przeciętnego użytkownika własnego języka może być niedoskonały w obrębie poszczególnych podsystemów (np. błędy w zakresie fonetyki, gramatyki, brak opanowania stylistycznych odmian języka, w wyniku czego użytkownik nie radzi sobie z napisaniem pisma urzędowego). Niezależnie od nieprawidłowości w zakresie posługiwania się swoim językiem przez indywidualnych użytkowników, w literaturze przedmiotu dyskutowane jest zjawisko tzw. indywidualnej twórczości językowej całych grup społecznych (subkultury, gwary). Podkreśla się, że ich indywidualizacja językowa zachodzi na poziomie tekstowym, a nie systemowym<sup>14</sup>, a produkcja językowa może nie odpowiadać normie danego języka etnicznego, rozumianej jako inwentarz wszelkich środków językowych, które są uznane za wzorcowe, poprawne, albo co najmniej dopuszczalne w kwalifikacji normy wzorcowej lub chociażby normy użytkowej<sup>15</sup>. Tym niemniej nawet nienormatywny język autochtona nie deprecjonuje go jako nierodowitego użytkownika swojego języka i jako osobę nieposiadającą kompetencji językowej, co najwyżej może sugerować jego przynależność do określonej grupy społecznej. Poprawność językowa w znaczeniu normatywności językowej jest istotnym, ale nie ostatecznym potwierdzeniem kompetencji.

Kompetencja językowa to także umiejętność posługiwania się językiem na poziomie implicytnym. W ujęciu językoznawczym implicytność określana jest jako nieujawnianie w płaszczyźnie wyrażania rzeczywiście obecnych w zdaniu jednostek jego struktury semantycznej (głębokiej). Umownie przyjmuje się wtedy, że powierzchniovą reprezentacją tych jednostek jest tzw. „zero funkcjonalne” (morfologiczne lub syntaktyczne), traktowane jako „brak znaczący”<sup>16</sup>. Przyjmuje się też, że tzw. struktury głębokie są kompletne, tzn. zawierają wszystkie elementy i treści danego wypowiedzenia<sup>17</sup>, natomiast nie wszystkie one muszą być ujawnione „na powierzchni”, tzn. nie muszą uzyskać językowej reprezentacji eksplicytnej (leksykalnej i/lub gramatycznej). Tak rozumiany implicytny sens wypowiedzi zwykle budowany jest przez presupozycje i implikatury konwersacyjne<sup>18</sup>. Głównym punktem odniesienia staje się kontekst

<sup>13</sup> W. KOPALIŃSKI: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1989, s. 271.

<sup>14</sup> M. BUGAJSKI: *Język w komunikowaniu*. Warszawa 2007, s. 420–421.

<sup>15</sup> H. JADACKA, A. MARKOWSKI, D. ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK: *Poprawna polszczyzna. Hasła problemowe*. Warszawa 2008, s. 87–90.

<sup>16</sup> E. POLAŃSKI (red.): *Encyklopedia językoznawstwa ogólnego*. Wrocław 1999, s. 219–220.

<sup>17</sup> Е.И. ШЕНДЕЛЬС: *Имплицитность в грамматике*. «Сборник научных трудов». Москва 1977, вып. 112, s. 109.

<sup>18</sup> И.Л. МУХАНОВ: *Имплицитное эмоционально-оценочное содержание высказывания как текстообразующий фактор (к анализу филологического дискурса)*. В: *Текст и методика его анализа*. Ч. 1: *Теоретические основы лингвистики текста*. Харьков 1994, s. 49.

(werbalny i pozawerbalny), który ostatecznie pozwala dookreślić treść przekazu i intencje nadawcy. W naturalnych sytuacjach komunikacyjnych często i z różnych powodów są pomijane pewne treści, m.in. wskutek pośpiechu, chęci ekonomizacji przekazu, kompresji informacji itp., zwłaszcza wtedy, gdy kontekst pozwala bez trudu je uzupełnić. Stopień implicytności wypowiedzi determinuje (ale także jest przezeń determinowany) zespół różnorodnych czynników (tekstowych i sytuacyjnych, w tym relacje nadawczo-odbiorcze, indywidualne możliwości, potrzeby, cele i oczekiwania rozmówców itp.). Dlatego umiejętność odczytywania / rekonstruowania treści implicytnych stanowi tak istotny i integralny czynnik kompetencji komunikacyjnej mówiących, uruchamiając ich językowe reakcje bezrefleksyjnie (spontanicznie, biegle, intuicyjne, w sposób nieuświadamiany, niewyczuwany).

Próby wskazania cech kompetencji jako swoistej właściwości ludzkiego umysłu podjęła się Barbara Guzik<sup>19</sup>. Jej zdaniem wywodzenie (generowanie) stałej struktury kompetencji uwzględnia następujące komponenty:

- czynniki wrodzone, na które składają się zdolności, emocje, inteligencja;
- wiedzę, czyli zasób informacji, który zostaje opanowany przez każdego użytkownika z osobna, co różnicuje ich pod względem znajomości języka;
- umiejętności, tj. praktyczną znajomość czegoś, zdolność wykonywania czegoś;
- sprawności, przez które rozumiane są zautomatyzowane czynności, np. mówienie.

Autorka pokazuje także, że kompetencja wchodzi w zależność z następującymi czynnikami zewnętrznymi:

- komunikacją międzyludzką, która jest warunkiem i jednocześnie sposobem aktywującym kompetencję;
- kulturą, jako niezbędną strukturą, stanowiącą proces i narzędzie komunikacji międzyludzkiej.

Zaproponowane ujęcie reguluje kwestię generowania kompetencji. Akcentuje fakt, że kompetencja jest kwestią działań językowych, które przebiegają na poziomie zastosowania języka w rozumieniu bezrefleksyjnym, intuicyjnym i „całościowym”.

Tymczasem w szeregu ujęć kompetencja jest odnoszona do wąskich zakresów posługiwania się językiem, przez co jej rozumienie zmienia się w stosunku do wyjściowego pojęcia *competence*. Mimo iż leksem *kompetencja* wszedł do kanonu pojęć językoznawczych, znaczenie, w jakim się go używa, jest bliskie znaczeniu obiegowemu. W rozpowszechnionym rozumieniu kompetencja jest kojarzona z *wprawą, sprawnością, biegłością, umiejętnościami, profesjonalizmem, wiedzą, bardzo dobrym opanowaniem* określonych czynności. Tym

---

<sup>19</sup> B. GUZIK: *Kompetencja jako problem dydaktyczny*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Pedagogiczne XV” 1994, s. 38.

samym w obiegu naukowym słowo to stało się użytecznym określeniem, wskazującym na biegłe i pożądane umiejętności w zakresie znajomości języka, w odniesieniu do wąskich kategorii języka, jak również w dziedzinach pokrewnych nauce o języku.

W literaturze przedmiotu interpretowana jest kompetencja: leksykalna, gramatyczna, fonetyczna, leksotaktyczna. W dobie zainteresowania procesami komunikacyjnymi akcentuje się potrzebę skuteczności podtrzymania interakcji między uczestnikami aktu komunikacyjnego – badana jest kompetencja: konwersacyjna, interakcyjna, społeczna, strategiczna. Odnośnie do badań pozostających na styku dwu języków wprowadza się następujące połączenia: kompetencja intonacyjna (bada specyfikę „obcego akcentu”)<sup>20</sup>, kompetencja translatorska (biegłe opanowanie umiejętności *stricte* tłumaczeniowych)<sup>21</sup>, kompetencja interkulturowa (kształtowanie świadomości odnośnie do kultury języka nauczanego<sup>22</sup> oraz włączenie do nauczania języków obcych elementów kulturoznawstwa rodzimego)<sup>23</sup>.

W dydaktyce językowej usankcjonowało się także połączenie kompetencja glottodydaktyczna<sup>24</sup>, które określa biegłość w nauczaniu języka obcego. W obrębie tej dyscypliny postulowana jest kompetencja nauczyciela z przypisywanymi temu zawodowi cechami pożądanymi, takimi jak, np. kompetencja leksykalna, kompetencja kulturowa. Kompetencja jest także odnoszona do konkretnych umiejętności ucznia i wskazuje na czynniki, które składają się na proces opanowania języka obcego (kompetencja intonacyjna, kompetencja ortograficzna, kompetencja ortoepiczna, kompetencja fonologiczna)<sup>25</sup>. W rezultacie omawianej tendencji, zakres znaczeniowy pojęcia *kompetencja* zmienia swój charakter w stosunku do ujęcia Chomskiego, które było wyjściowe dla językoznawstwa. Kompetencja jest desygnowana do terminów, które nazywają wyspecjalizowane zakresy badań językoznawczych.

---

<sup>20</sup> J. KOŻBIAŁ: *Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty „obcego akcentu”*. W: *Język, kultura – kompetencja kulturowa*. Red. F. GRUCZA. Warszawa 1992.

<sup>21</sup> A. MARCHWIŃSKI: *Kompetencja kulturowa a kompetencja translatorska. Implikacje dydaktyczne*. W: *Język, kultura – kompetencja...*

<sup>22</sup> *Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 2004.

<sup>23</sup> E. BANDURA: *Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa*. W: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa 2011, s. 39–40.

<sup>24</sup> F. GRUCZA: *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*. W: *Język, kultura – kompetencja...*, s. 27–28.

<sup>25</sup> J. ZAJĄC: *Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa*. W: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa 2011, s. 22–23.



### 2.3. Kompetencja językowa i kompetencja komunikacyjna

W reakcji na zwrot „komunikatywistyczny” także model *competence/performance* ulega przeformułowaniu terminologicznemu i zaczyna być zastępowany opozycją *kompetencja lingwistyczna/kompetencja komunikacyjna*. Znaczącą w tym względzie była praca Della Hymesa zatytułowana *On Communicative Competence*<sup>26</sup>, dzięki której do obiegu naukowego został wprowadzony termin *kompetencja komunikacyjna*<sup>27</sup>. W efekcie zaczęła się stopniowo zacierać pierwotna dychotomia *competence/performance*, na korzyść poszerzenia się pojemności znaczeniowej pierwszego z nich. Ważna w tym względzie jest także interpretacja autorstwa Michaela Canale’a i Merill Swain<sup>28</sup>. Wyodrębnili oni w kompetencji komunikacyjnej cztery główne aspekty. A mianowicie: i) aspekt gramatyczny, czyli umiejętność posługiwania się elementami leksykalnymi i regułami gramatycznymi; ii) aspekt socjolingwistyczny, tj. umiejętność tworzenia wypowiedzi odpowiednio do różnych kontekstów społecznych; iii) komponent strategiczny, tj. właściwe stosowanie strategii komunikacyjnych; iiii) aspekt dyskursywny.

Jak pokazuje Barbara Jabłońska w słowie *dyskurs* jest odzwierciedlona istniejąca niegdyś tradycja podziału badań na język mówiony i język pisany. Dyskurs był kojarzony z mową. W ujęciu słownikowym objaśniany jest, jako *rozmowa, dyskusja, przemówienie*<sup>29</sup>. I niezależnie od faktu, że na obecnym etapie stanu badań dyskurs jest traktowany znacznie szerzej niż zakres języka mówionego, to jednak w obiegowej interpretacji *kompetencja komunikacyjna* akcentuje kluczową rolę mowy w procesie komunikacji. Dydaktyka językowa z powodzeniem zaaprobowała tę tendencję. Kompetencja komunikacyjna jest odnoszona przede wszystkim do działań mownych, których istotą staje się nawiązanie kontaktu, dostosowanie się do sytuacji i celu rozmówców, aprobatą stereotypów narzu-

<sup>26</sup> D.H. HYMES: *On communicative competence*. In: *Sociolinguistics: selected readings*. Eds. J.B. PRIDGE, J. HOLMES. Harmondsworth 1972.

<sup>27</sup> W dyskursie glottodydaktycznym bywa także używane określenie *kompetencja komunikatywna* (podobnie jak i *metoda komunikatywna*). Wydaje się jednak, że warto utrzymywać odrębność zakresów znaczeniowych określeń *komunikacyjny* i *komunikatywny*. *Komunikatywny* interpretuje się w słownikach jako „rozumiały” i cechę tę można odnieść do sposobu przekazu informacji podczas porozumiewania się z innymi. Proces *komunikacji*, który jest używaniem języka podczas wymiany, może być *komunikatywny*, czyli jasny i przystępny. Deficyt w kwestii komunikatywności (niedostateczna jasność) nie deprecjonuje procesu komunikacji, chociaż może oczywiście utrudnić jej skuteczność.

<sup>28</sup> M. CANALE, M. SWAIN: *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. „Applied Linguistics” 1980, No. 1.

<sup>29</sup> B. JABŁOŃSKA: *Krytyczna analiza dyskursu – refleksje teoretyczno-metodologiczne*. W: „Przegląd Socjologii Jakościowej”. Tom II, 2006, nr 1; [www.gualitativesociologyreview.org](http://www.gualitativesociologyreview.org) (10.02.2013).



conych w danej społeczności i właściwe reagowanie na niuanse kontekstualne. W nauczaniu językowym kompetencja komunikacyjna demonstrowana jest jako relacja pomiędzy wiedzą językową a sprawnością wchodzenia w interakcje, które są zintegrowane w zdarzeniu mownym. Za priorytet uznawana jest umiejętność budowania kontaktu w mowie w języku obcym.

Tendencja ta powoduje, że w nauczaniu panuje pewne rozluźnienie dyscypliny metodycznej odnośnie do aspektów, które wchodzą w zakres kompetencji językowej, takich jak opanowanie systemu języka (gramatyki, fonetyki, ortografii). Kwestie te są nierzadko zaniedbywane, czy wprost pomijane w materiałach dydaktycznych, co można wnioskować na przykładzie sposobów preparacji podręczników do nauczania języka rosyjskiego<sup>30</sup>. Również analiza wyników egzaminów zewnętrznych z języka rosyjskiego (egzamin maturalny) pokazuje, że w tych obszarach skuteczność nauczania rusycystycznego jest niezadowolająca. Raporty Centralnych Komisji Egzaminacyjnych pokazują realne problemy. Zadania otwarte interpretowane są jako „trudne dla zdających”. Znaczny procent uczniów w ogóle nie podejmuje się ich wykonania. Odnotowana została poważna dysproporcja pomiędzy znajomością szablonowej formuły (akty grzecznościowe, list, ogłoszenie, składanie życzeń) a stosowaniem środków leksykalno-gramatycznych w treści rozwinięcia. Nisko oceniono poprawność językową i zasób słownictwa. Liczne odpowiedzi są nieadekwatne komunikacyjnie z powodu uchybień poprawnościowych w zakresie, przede wszystkim, gramatyki, ale także leksyki, niedostatecznego opanowania pisowni i ortografii<sup>31</sup>. Analiza pokazuje, że cele postawione dydaktyce rusycystycznej (wykształcenie kompetencji komunikacyjnej) nie znajdują potwierdzenia w efektach kształcenia, gdyż skuteczność komunikacyjną uniemożliwia niedostatecznie dobrze opanowana kompetencja językowa.

W naszej opinii dla celów nauczania języka rosyjskiego wśród Polaków i preparacji materiałów dydaktycznych w tym zakresie zasadne jest utrzymanie dychotomii kompetencja językowa/kompetencja językowa. Pod wieloma względami podział jest umowny, gdyż „dzieli” elementy, które w procesie komunikacji są ze sobą w sposób naturalny zintegrowane. Niemniej w procesie nauczania tzw. szkolnego pozwala opanować trudne kwestie, które wynikają z pokrewieństwa językowego polsko-rosyjskiego, jak również są spowodowane dominacją myślenia ojczystego.

Istnieją stanowiska językoznawcze, w których terminy *kompetencja lingwistyczna*, *kompetencja komunikacyjna* zachowują swój dualny charakter. Autorzy

<sup>30</sup> I. NOWAK: *Дуа.102. Язык русский. Подручник з ėwiczeniami dla szkół ponadgimnazjalnych, część I*, Mirosław Zybert. (Recenzja). „Linguodidactica”. T. XVII. Red. R. SZYMULA. Białystok 2013, s. 262–271.

<sup>31</sup> [www.komisja.pl/matura/raporty/język\\_rosyjski.pdf](http://www.komisja.pl/matura/raporty/język_rosyjski.pdf) (15.09.2014); [www.webgenerator24.pl](http://www.webgenerator24.pl) (15.09.2014); [www.oke.krakow.pl](http://www.oke.krakow.pl) (16.09.2014); [www.oke.jaworzno.pl](http://www.oke.jaworzno.pl) (16.09.2015).

opowiadają się za utrzymaniem polaryzacji badań lingwistycznych: «Четко различаются компетенция – знание языка и употребление – использование языка в речевой деятельности»<sup>32</sup>. Dychotomia *kompetencja lingwistyczna* i *kompetencja komunikacyjna* nie koliduje z myśleniem strukturalistycznym i Saussure'owską dychotomią *langue/parole*. Na ten fakt zwraca uwagę Tadeusz Zgółka<sup>33</sup>.

Powyższe stanowisko znajduje argumentację także w innych dyscyplinach badawczych; zwróćmy uwagę na niektóre z nich. W psycholingwistyce i neurolingwistyce za podstawę rozróżnienia kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej przyjęto odmienne mechanizmy biologiczne. W odniesieniu do kompetencji językowej stosuje się pojęcie Uniwersalna Gramatyka (UG). Jej tezy traktują o wrodzonej i ulokowanej w mózgu zdolności człowieka jako gatunku do przyswajania języka. Kompetencja komunikacyjna jest analizowana w ramach Teorii Umysłu (TU). Ma ona podłoże biologiczne i jest odpowiedzialna, między innymi, za następujące aspekty: zdolność człowieka do przyjmowania perspektywy innych osób, empatię, inteligencję interpersonalną i intrapersonalną<sup>34</sup>. Ustalenia neurolingwistów oraz dowody rozwojowe potwierdzają, że za kompetencję komunikacyjną są odpowiedzialne inne mechanizmy niż te, które warunkują opanowanie języka<sup>35</sup>. W działaniu językowym człowieka są one skorelowane: „[...] chociaż w modelu obie kompetencje są wyraźnie rozdzielone, to w normalnym procesie nabywania i posługiwania się językiem istnieje między nimi bardzo silne i stałe współdziałanie. Wprawdzie w rozwoju ontogenetycznym kompetencja językowa ujawnia się około pierwszego roku życia, a o kompetencji komunikacyjnej, tzn. o wyraźnych przejawach teorii umysłu, możemy mówić dopiero między czwartym a piątym rokiem życia, to prawdopodobnie w rozwoju filogenetycznym funkcja komunikacyjna ujawniła się wcześniej niż funkcja reprezentatywna, a więc kompetencja ściśle językowa wyłoniła się zapewne w miarę rozwoju właściwej *homo sapiens* kompetencji komunikacyjnej [...]”<sup>36</sup>.

W pracach z zakresu psycholingwistyki podkreśla się, że nie sposób posiadać kompetencję komunikacyjną nie będąc kompetentnym językowo. Można natomiast dysponować kompetencją językową przy jednoczesnym deficycie kompetencji komunikacyjnej<sup>37</sup>. W literaturze opisywany jest przypadek Chri-

<sup>32</sup> В.Н. ЯРЦЕВА: *Лингвистический Энциклопедический Словарь*. Москва 1990; <http://tapemark.narod.ru/les/index.html>.

<sup>33</sup> T. ZGÓŁKA: *Język, kompetencja, gramatyka: studium z metodologii lingwistyki*. Poznań 1980.

<sup>34</sup> I. KURCZ, H. OKUNIEWSKA (red.): *Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka*. Warszawa 2011, s. 107–113.

<sup>35</sup> Ibidem, s. 45–52.

<sup>36</sup> Ibidem, s. 43–44.

<sup>37</sup> Ibidem, s. 115–116; *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007, s. 14–15.

stophera, który jako osiemnastolatek znał 16 języków. Jednak operował nimi tylko na poziomie dosłownym; czytał, rozumiał, wypowiadał i tłumaczył jedynie ich sens literalny, zaś sens ukryty pozostawał nierozkodowany. Skutkowało to nieumiejętnością komunikowania się z ludźmi w sensie wymiany intencji, co uniemożliwiało samodzielną egzystencję w społeczeństwie. W literaturze omawia się i inne zaburzenia komunikacji, którym towarzyszy dostatecznie dobrze rozwinięta kompetencja językowa (np. syndrom semantyczno-pragmatyczny, autyzm, schizofrenia)<sup>38</sup>. Deficyty te manifestują się niezrozumieniem metafor, ironii, żartu, nieumiejętnością wnioskowania sensów ukrytych. Udało się ustalić<sup>39</sup>, że odrębne okolice mózgu są odpowiedzialne za odmienne aspekty procesu komunikacji. Wykryto obszary, które odgrywają decydującą rolę w artykulacji, tworzeniu gramatycznych wypowiedzi, doborze słów, rozumieniu wypowiedzi, powtarzaniu, czytaniu, pisanu<sup>40</sup>. Konkluzja zawiera się w stwierdzeniu, że „jest to niezwykle klarowny przykład powiązań między obiema rozważanymi tu kompetencjami (kompetencją językową i komunikacyjną), które „są od siebie niezależne, jeśli chodzi o ich uwarunkowania biologiczne, ale [...] dopiero łącznie pozwalają na pełny rozwój wiedzy językowej człowieka”<sup>41</sup>.

Na różnice w kompetencji językowej i kompetencji komunikacyjnej wskazują także ustalenia z zakresu logiki. Za podstawową jednostkę kompetencji językowej uznaje się zdanie i leżący u jego podstaw sąd *p*. Z kolei kompetencja komunikacyjna realizuje się w wypowiedzi w akcie mowy i poza sądem *p* wyraża jeszcze intencję mówiącego. Podstawową funkcją językową kompetencji językowej jest funkcja reprezentatywna języka, kompetencji komunikatywnej – funkcja komunikacyjna<sup>42</sup>. Fakt ten akcentuje teoria aktów mowy i założenie Johna Austina o lokucji, rozumianej jako „mówienie” i illokucji, która określa działanie intencjonalne. Najbardziej problematyczną grupą, gdy chodzi o realizację opozycji *kompetencja językowa/kompetencja komunikacyjna* są zdania oznajmujące. Zdania oznajmujące lokucyjne nie mają siły wykonawczej. Potwierdzają one gotowość komunikacyjną, ale jej nie realizują. Zdania te mogą być poddawane weryfikacji w kategoriach: prawda/fałsz. Przy spełnieniu pewnych warunków natury semantycznej (np. użycie środków językowych subiektywizujących postawę nadawcy, tj. jego pewność, przypuszczenie, powątpiewanie lub zastosowanie określonej intonacji) oznajmienia tworzą zależność

<sup>38</sup> J. SZWABE: *Odbiór komunikatu jako zadanie poznawcze. Ujęcie pragmatyczno-kognitywne*. Poznań 2008, s. 111–132.

<sup>39</sup> W nauce powstała nowa dziedzina – afazjologia lingwistyczna, która bada relacje między mózgiem a językiem i próbuje naświetlić mechanizmy działania językowego. Na podstawie obserwacji zaburzeń językowych u pacjentów z uszkodzeniem mózgu wysnuwane są wnioski na temat nienaruszonych procesów u ludzi zdrowych.

<sup>40</sup> J.B. GLEASON, N.B. RATNER (red.): *Psycholingwistyka*. Gdańsk 2005, s. 65–113.

<sup>41</sup> I. KURCZ (red.): *Psychologiczne aspekty...*, s. 15.

<sup>42</sup> I. KURCZ, H. OKUNIEWSKA (red.): *Język jako przedmiot...*, s. 38–39.

*konstatyw–asertyw*<sup>43</sup>, z których konstatyw pozostaje nadal konstatacją faktu, a asertyw realizuje cele illokucyjne w komunikacji i może być poddany weryfikacji w kategoriach: skuteczność/nieskuteczność. Tak więc dopiero nadanie zdaniom oznajmującym określonego kierunku illokucyjnego warunkuje realizację celu komunikacyjnego. W codziennej komunikacji funkcja komunikacyjna oznajmień jest najczęściej wyrażana w tzw. pośrednich aktach mowy i rozpoznawana dzięki wnioskowaniu, które jest oparte na kontekście sytuacyjnym (zdanie „Wszystkie trójkąty mają trzy boki” wypowiedziane w sytuacji, kiedy ktoś nakreślił figurę o czterech bokach i nazwał ją *trójkątem* może inicjować krytyczną ocenę ‘źle’ lub radę ‘zrób to inaczej’, oznajmienie „Ciekawe zajęcia” zostać użyte z intencją ‘nudne i nieinteresujące zajęcia’ itd.). Natomiast ogół zdań oznajmujących, które nie realizują celu illokucyjnego i nie demonstrują zamiaru komunikacyjnego nadawcy, potwierdza kompetencję językową, ale nie świadczy o kompetencji komunikacyjnej. Ważne jest zatem, aby w nauczaniu języka obcego nie tworzyć iluzorycznego obrazu, że każde mówienie jest potwierdzeniem kompetencji komunikacyjnej. Wprowadza to chaos do nauczania. Nie sprzyja także porządkowaniu materiału językowego pod kątem dostosowania go do potrzeb dydaktycznych.

## **2.4. Kompetencja w zakresie języka rodzimego i w zakresie języka obcego**

W języku ojczystym konkretne sytuacje tzw. życiowe powodują, że uaktywnia się potrzeba jednostki do wyrażania swoich intencji za pomocą języka. Pod wpływem sygnałów, które płyną z najbliższego otoczenia komunikacyjnego (od rodziców, dziadków, wychowawców), język dziecka podlega ciągłej weryfikacji, jak i autoweryfikacji. Jeśli bowiem wypowiedziane słowo jest zrozumiałe przez otoczenie zgodnie z zamierzoną intencją, to znaczy, że tak właśnie mówić „należy”. Poprzez skuteczność komunikacyjną utrwała się więc wzorzec systemowy. W języku ojczystym z kompetencji komunikacyjnej „w sposób naturalny wyłania się język, a jego gramatyka pojawia się jako konsekwencja złożoności przekazów”, tj. kompetencja językowa. W języku obcym nabywanym w warunkach tzw. sztucznych dopiero opanowanie wiedzy systemowej daje podstawę do uruchomienia kompetencji komunikacyjnej. Osoba, która zamierza uczyć się języka drugiego (*J2*) posiada już wykształconą kompetencję językową i komuni-

---

<sup>43</sup> I. NOWAK: *Implicytne performatywy w języku rosyjskim i ich rola w konwersacji*. Katowice 2000, s. 24–28.

kacyjną w zakresie języka ojczystego (*J1*). Podczas kontaktu z *J2* uruchamiane są prymarne, tj. wykształcone dla języka ojczystego *J1*, schematy myślenia i działań mownych. Ma to związek z tzw. ustawieniem parametrów, które jest wynikiem kontaktu z językiem ojczystym. W procesie nabywania swojego pierwszego języka, zostajemy uwrażliwieni na pewne obecne w nim czynniki; wybieramy z uniwersalnej formy reprezentacji mentalnej te aspekty, które są aktywne w naszym języku. Dotyczy to na przykład wykładników gramatycznych<sup>44</sup>. Badania pokazują, że dzieci, które opanowały języki obce po osiągnięciu trzeciego/czwartego roku życia, wciąż znajdują się pod wpływem odmiennych kategorii gramatycznych, które są właściwe ich językom ojczystym. Parametry, które zostają ustawione dla języka rodzimego niezwykle trudno ulegają przeformułowaniu, co hamuje intuicyjne nabywanie języka drugiego, albo powoduje, że jest on opanowany w sposób nieadekwatny (podlega interferencji)<sup>45</sup>.

Tymczasem nauczanie kierowane bierze na siebie jedynie rolę nośnika tych treści, które w języku pierwszym daje naturalne otoczenie językowo-kulturowe. Sytuacja szkolna wprowadza zachowania komunikacyjne i szereg wyrażań, konstrukcji oraz zachowań sytuacyjnych. Jednak nie podlegają one wydobyciu z aktywnego uczestnictwa w naturalnym środowisku językowo-kulturowym, jak dzieje się to w języku ojczystym pierwszym. Formuły zachowania komunikacyjnego są opanowywane po to, aby ewentualne uczestnictwo w realnej komunikacji umożliwić. W języku pierwszym kompetencja komunikacyjna jest nabywana z i dla komunikacji, w języku obcym – jest wykształcana w celu umożliwienia komunikacji.

W odniesieniu do nabywania języka ojczystego ustalono, że jest ono warunkowane w głównej mierze przez intuicyjną wiedzę proceduralną. Czynności w tym zakresie są automatyczne, zachodzą w sposób przypadkowy i bez świadomej kontroli. Są także niezależne od ilorazu inteligencji (IQ). Wiedza proceduralna jest badana w sposób pośredni – wnioski na jej temat są wyciągane w oparciu o systematyczne obserwacje zachowania językowego danej osoby. Z kolei nabywanie języka obcego warunkowane jest przede wszystkim przez

<sup>44</sup> D.I. SLOBIN: *Od „myśli i języka” do „myślenia dla mówienia”*. W: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Red. E. DĄBROWSKA, W. KUBIŃSKI. Kraków 2003, s. 364.

<sup>45</sup> W kontakcie języków polskiego i rosyjskiego za przykład może posłużyć użycie zaimków osobowych (oni/one/ они). Język rosyjski nie uwzględnia podziału gramatycznego na „męski” i „żeński” punkt widzenia (chłopcy szli/dziewczynki szły/ мальчики, девочки шли). Nie wprowadza go także podczas tworzenia form czasownikowych liczby mnogiej czasu przeszłego: *oni znaleźli/one znalazły/они нашли*. Język rosyjski inaczej ustawia parametry w zakresie stosowania rzeczowników żywotnych rodzaju męskiego i rzeczowników nieżywotnych rodzaju męskiego, żeńskiego i nijakiego (*chłopcy spali/ komputery, butelki, ciastka leżały/ мальчики, бутылки лежали*) oraz wszystkich innych rzeczowników żywotnych niemęskoosobowych (*koty, kobiety, dzieci leżały/ собаки, девочки, тигры лежали*). Kompetencja w zakresie własnego języka (polskiego) z trudem podlega nowej „gramatyzacji” w zakresie języka rosyjskiego. Przełamanie transferu negatywnego w zakresie obu języków wymaga nowego „ustawienia parametrów”.

świadome i metajęzykowe procesy, które są zaliczane do wiedzy deklaratywnej (fakty i zdarzenia składające się na wiedzę encyklopedyczną oraz schematy zachowań, które są opanowane w sposób świadomy, a następnie używane w działaniu kontrolowanym). Wiedza deklaratywna jest zależna od ilorazu inteligencji danej osoby. Jest badana w sposób bezpośredni, tzn. informacje na jej temat uzyskuje się poprzez zadawanie użytkownikom języka konkretnych pytań.

Literatura przedmiotu podaje, że implicytna pamięć proceduralna jest pierwotna, a od piątego roku życia następuje utrata jej plastyczności. Pamięć deklaratywna jawna rozwija się od około drugiego roku życia i jest aktywowana w ciągu całego życia, a okres nauczania szkolnego jest już wspierany przede wszystkim aktywnością świadomej wiedzy deklaratywnej<sup>46</sup>. Powyższe ustalenia mają następujące inklinacje dla dydaktyki językowej: opanowanie języka obcego początkowo aktywizuje przede wszystkim świadomą pamięć deklaratywną. Reguły, wiedza, konstrukcje są początkowo tylko „zrozumiałe”, „wyuczone”, jednak nie są „wcielane” w wiedzę implicytną. „Ponieważ obydwa systemy wiedzy stanowią odrębne systemy, zarówno pod względem strukturalnym jak i funkcyjnym, nabyta wiedza deklaratywna nie może zostać po prostu przeniesiona do pamięci niejawnej. Systematyczne ćwiczenie danej reguły gramatycznej prowadzi początkowo do wzmożonej płynności i poprawności kontrolowanego użycia językowego, a następnie do stopniowego wykształcenia wiedzy niejawnej i sukcesywnego zastępowania w trakcie użycia językowego procesów angażujących pamięć deklaratywną procesami proceduralnymi”<sup>47</sup>. Badania psycholingwistyczne i neurolingwistyczne potwierdzają tym samym, że podczas nauki języka obcego dopiero przebyty trening „zapisuje” nową formę w kompetencji językowej, tj. transponuje ją do pokładów wiedzy nieświadomianej.

Twierdzenie to jest zbieżne z ustaleniami na temat utraty plastyczności mózgu. Następuje ona około piątego roku życia. Wiek ten jest cezurą, po której dominująca jest aktywność półkuli lewej, która odpowiada za czynności logiczno-strukturalne i działanie analityczne podczas uczenia się języka. Półkula prawa, która determinuje „całościowe” procesy w trakcie opanowania języka (na przykład łączenie wypowiedzi z sytuacją) i odpowiada za prozodię, a więc fonetyczne opanowanie języka, jest już wtedy u większości użytkowników języka zdecydowanie mniej aktywna<sup>48</sup>. Dlatego też od tego momentu każdy język zaczyna być przyswajany w sposób bardziej formalny i analityczny. W warunkach polskiego szkolnictwa opanowanie języka rosyjskiego przebiega

<sup>46</sup> Z. CHŁOPEK: *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław 2011, s. 44–45.

<sup>47</sup> Ibidem, s. 45 (podkr. – I.N.).

<sup>48</sup> J. ARABSKI: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice 1997, s. 71; M. DAKOWSKA: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001, s. 31–33, I. KURCZ: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2000, s. 55.



w okresie po tzw. „wieku krytycznym”. Dlatego siłą rzeczy dominujące są te operacje mózgowe, które uznaje się za bardziej sformalizowane i podlegające kontroli (pamięć deklaratywna), gdyż operacje intuicyjne (pamięć proceduralna) są w tym okresie mniej aktywne.

## **2.5. Kompetencja komunikacyjna w zakresie języka nauczanego – ustalenia końcowe**

Uporządkowania kwestii kompetencji komunikacyjnej w odniesieniu do procesu glottodydaktycznego podjęła się Urszula Żydek-Bednarczuk. Zaproponowała ona model, na który składają się dwa filary. Są one odrębne, aczkolwiek zespolone i wzajemnie ze sobą powiązane<sup>49</sup>. Pierwszy z nich mieści w sobie sprawność systemową. W jego obrębie wyróżniana jest: leksyka, semantyka, gramatyka, fonologia, składnia i, dodatkowo, ortografia i interpunkcja. Drugi filar włącza sprawność społeczno-kulturową, sytuacyjną oraz pragmatyczną. Propozycję autorki interpretujemy następująco: kompetencja komunikacyjna jest wypadkową kompetencji językowej (sprawności językowych) i sprawności społeczno-kulturowo-sytuacyjno-pragmatycznych. Wzajemne ich skorelowanie skutkuje osiągnięciem kompetencji komunikacyjnej (sprawności komunikacyjnej). Model Żydek-Bednarczuk nawiązuje do tradycyjnego ujęcia językoznawczego i zarazem oddaje, w naszym przekonaniu, istotę celu, jaki stawia przed sobą proces glottodydaktyczny.

Odnosnie do realnych możliwości realizacji tego celu w zakresie nauczania języka rosyjskiego wśród Polaków w systemie tzw. szkolnym należy wskazać na następujące ograniczenia hamujące nabywanie kompetencji: pokrewieństwo języków polskiego i rosyjskiego, dominacja myślenia ojczystego, umiarkowana (znikoma) częstotliwość kontaktu z językiem w jego naturalnym środowisku funkcjonowania. W tych warunkach na kształtowanie kompetencji ma wpływ opanowana wiedza i stosowanie tej wiedzy w różnych konfiguracjach (ćwiczenia językowe utrwalające, trening zachowań komunikacyjnych itd.). Jest to proces wieloaspektowy i długofalowy. Kompetencja komunikacyjna w warunkach sztucznych jest budowana, kształtowana, wypracowana w oparciu o wiedzę z poszczególnych zakresów języka, czym zasadniczo różni się od kompetencji ojczystej, która zostaje nabyta w sposób całościowy.

<sup>49</sup> U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: *W kręgu dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002, s. 126; U. ŻYDEK-BEDNARCZUK: *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. A. ACHELNIK, J. TAMBOR. Katowice 2007, s. 223–237.



Z tego względu kompetencja, jako kategoria, która podlega obserwacji dydaktycznej, staje się do pewnego stopnia wielkością mierzalną, wobec której można zastosować pomiar dydaktyczny<sup>50</sup> wyróżnić ją jakościowo i/lub wyznaczyć ilościowo. Za jakościowy wyróżnik kompetencji uznamy wymóg poprawności, za wyznacznik ilościowy – poziom wprawy.

Poprawność należy traktować jako istotny element i konieczny wymóg procesu nabywania kompetencji w warunkach sztucznych, ponieważ zapewnia względną „dyscyplinę dydaktyczną”. Kryterium poprawności, zastosowane wobec nierodowitych użytkowników języka, pozwala eliminować (ograniczyć, monitorować) niebezpieczeństwo przesuwania granicy tolerancji dla popełnianych błędów językowych i nieadekwatności w zachowaniu językowo-kulturowym. Rezygnacja z wymogu poprawności w skrajnych sytuacjach doprowadziłaby do absurdałnej sytuacji, kiedy to, na przykład, kompetencją komunikacyjną nazywany byłby nawet bardzo ograniczony i dyletancki sposób porozumiewania się w danym języku. Kryterium poprawności wskazuje na adekwatność opanowanych umiejętności w stosunku do normy i zwyczaju, jakie w danym języku obowiązują i są stosowane przez większość rodowitych jego użytkowników.

Wprawa nabywana w warunkach nauczania sterowanego konstituuje się w wyniku:

- poznania zasady języka (intonacji, ortografii, gramatyki, leksyki, np. osobliwości kulturowej itd.);
- rozumienia poznanej normy;
- opanowania reguły;
- nauczania się nowego materiału (leksyki, gramatyki);
- doskonalenia umiejętności (tj. praktycznej znajomości rozumianej jako zdolność do wykonania, czyli przełożenia na działanie, zdobytej wiedzy);
- nabywania sprawności (przez wielokrotne powtarzanie tej samej czynności w różnych kontekstach);
- zastosowania danej formy (operowania daną zasadą) w sposób niewyczuwany.

Dodatkowo zasadne jest, aby wprawa była wzmacniana poprzez spontaniczne wydobywanie języka z otoczenia językowo-kulturowego (np. za pośrednictwem prasy, literatury, telewizji, audycji radiowych, filmu, Internetu). Należy także uznać, że – niezależnie od stosowanego pomiaru dydaktycznego – proces nabywania wprawy jest mocno zindywidualizowany. W znacznym stopniu warunkują go czynniki osobowościowe, na przykład predyspozycje, uzdolnienia. Podsumowując, przyjmujemy następujące ustalenie: kompetencja komunikacyjna jest to stan jednostkowy konkretnego ucznia. W warunkach nabywania języka tzw. szkolnych (sztucznych, zinstytucjonalizowanych, sterowanych)

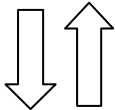
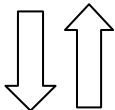
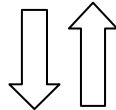
---

<sup>50</sup> T. SZARAN: *Pomiar dydaktyczny*. Warszawa 2000; B. NEMIERKO: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa 1999.

składa się na nią wiedza i sprawność (poprawność, biegłość) w zakresie jej stosowania. Sprawność jest wykształcana w procesie ćwiczeń. Gotowość (możliwość, umiejętność, dyspozycyjność) ucznia do uruchamiania tej sprawności w działaniu komunikacyjnym w danym języku oraz jego intuicyjne przekonanie (przeświadczenie, przewidywanie, nastawienie, wyobrażenie), że działania te są adekwatne, wypada uznać za oznakę wykształcenia się jego kompetencji komunikacyjnej w zakresie danego języka.

W charakterze ilustracji powyższego wywodu proponujemy uogólniony schemat:

**Schemat 2.** Nabywanie kompetencji komunikacyjnej w warunkach nauczania tzw. szkolnego

Wiedza systemowa	+	Wiedza pragmatyczna (zasady zachowania w komunikacji)	+	Wiedza kulturowa			=	wiedza na temat języka i zasad jego funkcjonowania
								
Zastosowanie wiedzy językowej (systemowej)	+	Zastosowanie wiedzy pragmatycznej (podjęcie działań komunikacyjnych)	+	Zastosowanie wiedzy kulturowej w działaniu komunikacyjnym	+	Czynniki osobowościowe	=	<b>kompetencja komunikacyjna</b>

Źródło: Opracowanie własne.

Schemat stanowi wskazówkę przebiegu procesu dydaktycznego. Przyjmujemy, że w procesie nauczania ukierunkowanego na kształtowanie kompetencji komunikacyjnej aktywacji i sterowaniu dydaktycznemu podlegają wszystkie wskazane obszary. W niniejszej pracy poddajemy analizie jeden z nich, tj. treści z zakresu znajomości kultury języka nauczanego i kwestie ich wprowadzania do nauczania.

## Rozdział 3. Kultura a kompetencja komunikacyjna

### 3.1. Kontekst rzeczywistości kulturowej<sup>1</sup>

W dniu, w którym *Australantop* [...] doszedł do możliwości komunikowania nie tylko konkretnych, aktualnych doświadczeń ale treści subiektywnych przeżyć i osobistych „symulacji”, narodziło się nowe królestwo, królestwo idei. Możliwa stała się odtąd nowa ewolucja – **ewolucja kultury**. Fizyczna ewolucja człowieka ma jeszcze przebiegać przez długi okres. Będzie ona związana ściśle z **ewolucją języka** ulegając jego głębokiemu wpływowi, który istotnie zmienił warunki selekcji<sup>2</sup>.

We współczesnej nauce o języku, co w sposób bezpośredni przekłada się i na naukę języka, akcentowany jest ścisły związek poznania języka przez kulturę i kultury przez język: „[...] язык теснейшим образом вплетен в культуру социума, в котором он используется в качестве средства общения, и анализ практически любого аспекта языка невозможен без учета культурологических [...] факторов, влияющих на участников речевого общения”<sup>3</sup>. W poszukiwaniu zależności pomiędzy językiem a kulturą unika się stanowiska jednostronnego determinizmu i odpowiedzi na pytanie o to, co w nazwanej zależności jest prymarne, a co wtórne<sup>4</sup>. Bardziej perspektywiczne

---

<sup>1</sup> Sformułowanie to zostało użyte przez Bronisława Malinowskiego. Autor pisze: „Kilka razy mówiłem o kontekście rzeczywistości kulturowej. Przez pojęcie to rozumiem wyposażenie materialne, działanie, interesy, wartości moralne i estetyczne, z którymi powiązane są słowa. Będę się teraz starał wykazać, że ów kontekst rzeczywistości kulturowej jest dokładnie tożsamy z kontekstem mowy”. Por.: B. MALINOWSKI: *Słowo w kontekście działania*. W: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. G. GODLEWSKI. Warszawa 2003, s. 118.

<sup>2</sup> J. MONOD: *Geny i kultura*. W: M. HELLER, J. ŻYCIŃSKI: *Drogi myślących*. Kraków 1983, s. 199–204 (podkr. – I.N).

<sup>3</sup> Е.А. ЭЙНЛАУЛЕВА: *Лакуны в структуре языковой личности и их заполнение в межкультурной коммуникации: На примере английского и русского языков*. Москва 2003, s. 4.

<sup>4</sup> Н.Б. Мечковская: *Социальная лингвистика*. Москва 200, s. 65–66.

jest – zdaniem uczonych – poszukiwanie wzajemnych korelatów pomiędzy tymi czynnikami. W rosyjskich i polskich badaniach problem wzajemnych związków pomiędzy językiem a kulturą jest podejmowany w szeregu prac<sup>5</sup>.

Sama kultura jako przedmiot i obiekt badań rodzi niejednorodne interpretacje<sup>6</sup>. Sprowadzona do uniwersum stanowi: „Специфический способ организации и развития человеческой жизнедеятельности, представленной в продуктах материального и духовного труда, в системе социальных норм, учреждений, в материальных и духовных ценностях, в совокупности отношений людей к природе, между собой и к самим себе”<sup>7</sup>.

George Peter Murdock wyodrębnił siedem podstawowych czynników, które, jego zdaniem, konstytuują niemal każdą kulturę<sup>8</sup>:

- 1) kultura jest przyswajana na drodze uczenia; składa się na nią szereg zachowań i przyzwyczajęń opanowywanych od urodzenia i na przestrzeni całego życia;
- 2) kultura jest nabywana poprzez wychowanie; ma ona charakter socjalny, gdyż przyzwyczajenia, normy i zachowania są charakterystyczne dla danej grupy lub społeczności;
- 3) kultura ma charakter zintegrowany, ale jednocześnie jest systemem otwartym, gdyż może poszerzać się o nowe czynniki;
- 4) kultura ma charakter ideacyjny, co oznacza, że normy społeczne są formułowane jako idealne (wzorce, szablony, tzw. patterny zachowań); w praktyce niektóre z patternów mogą być wypierane kosztem zachowań indywidualnych lub „subkulturowych”;
- 5) kultura podlega adaptacji, tj. może być przyswajana przez członków innych społeczności;
- 6) kultura jest zsynchronizowana z postępem, rozwojem cywilizacji i dlatego stare normy kultury ustępują miejsca nowym;
- 7) kultura daje satysfakcję członkom danej społeczności; niezależnie od trudnych momentów obecnych w historii wszystkich społeczeństw (np. niewolnictwo, nierówność społeczna); kultura powinna funkcjonować jako otoczona aurą zadowolenia społecznego.

<sup>5</sup> Zob. np.: С.Г. Тер-Минасова: *Языки и межкультурная коммуникация*. Москва 2000, s. 38–79; J. ANUSIEWICZ: *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław 1994; J. ANUSIEWICZ, A. DĄBROWSKA, M. FLEISCHER: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. „Język a Kultura”. T. 13. Wrocław 2000, s. 11–44; A. WIERZBIKA: *Język – umysł – kultura*. Warszawa 1999.

<sup>6</sup> Według ostatnich danych istnieje ponad 500 propozycji definiowania tego pojęcia. Zob.: О. Минченко: *Культура: типология определений – Теория культуры*; <http://countries.ru/library/theory/definitions.htm> (10.10.2013).

<sup>7</sup> А.П. Садохин: *Культурология: теория и история культуры*. Москва 2007, s. 292.

<sup>8</sup> Д.П. Мердок: *Фундаментальные характеристики культуры*. В: *Антология исследований культуры*. Т. 1. *Интерпретации культуры*. Ред. С.Я. Левит. Москва 1997, s. 49–56; И.А. Кравченко: *Хрестоматия по культурологии. Учебное пособие*. Москва 2008, s. 56–60.

Typologia Murdocka wskazuje na uniwersalia kultury. Stanowi międzykulturowe *tertium comparationis*, w oparciu o które kultury mogą być konfrontowane i integrowane zarazem (badania międzykulturowe, badania cross-kulturowe<sup>9</sup>), co pozostaje w zgodzie z założeniem, które mówi, iż: „в культуре каждого народа есть общечеловеческое и этнонациональное”<sup>10</sup>.

Modelowi opartemu na uniwersum kulturowym przeciwstawiane są koncepcje, które za podstawę wnioskowania przyjmują cechy unikalne i jednostkowe, charakteryzujące konkretną kulturę (kultura narodowa, typologia typów kulturowych<sup>11</sup>). Antonina Kłoskowska proponuje, aby traktować kulturę jako „względnie zintegrowaną całość”, która obejmuje zachowania ludzi przebiegające według wspólnych dla zbiorowości społecznej wzorów opartych na systemie norm i wzorców (patternów), stanowiących determinantę ludzkiego zachowania. Wzory te są wykształcone i przyswajane w toku interakcji oraz zawierają wytwory takich zachowań<sup>12</sup>. W ujęciu tym obecna jest koncepcja kultury stworzonej przez człowieka i zarazem tworzącej człowieka.

Kultura poddawana jest także zestawieniom dychotomicznym (kultura/natura; cywilizacja/kultura; kultura materialna/kultura niematerialna; kultura rzeczywistości/kultura wartości; kultura jako materialna forma działania/kultura jako duchowa forma działania)<sup>13</sup>. Kwestię definiowania kultury dodatkowo komplikuje fakt, że badanie kultury może przebiegać z pozycji np. historii, ewolucjonizmu i funkcjonalizmu<sup>14</sup>. Każdemu z tych ujęć odpowiada inne spojrzenie i odmienny sposób interpretacji, a uwzględnienie każdego z tych profili badawczych może wskazać i zaakcentować inne oblicze kultury. Nie bez znaczenia jest także różnorodność dyscyplin badawczych, które aspekt kulturowy czynią przedmiotem swoich badań, np.: antropologia kulturowa, historia kultury, lingwistyka kulturowa czy lingworealioznawstwo.

Przykładem dyskusji toczonej we współczesnych badaniach jest propozycja przedstawicieli jednego z nurtów antropologicznych – tekstualizmu; tekstualiści, w celu definiowania kultury, posługują się określeniem „Inny”<sup>15</sup>. Pojęcie to jest mało precyzyjne z punktu widzenia dyskursu naukowego. Wydaje się, że jego interpretacja włącza raczej pokłady emocjonalnego odczuwania, ponieważ Inny

<sup>9</sup> А.В. КОРОТАЕВ: *Джордж Питер Мердок и школа количественных кросс-культурных (холокультурных) исследований*. В: Д.П. МЕРДОК: *Социальная структура*. Москва 2003, s. 8.

<sup>10</sup> Н.Б. МЕЧКОВСКАЯ: *Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев*. Москва 2000, s. 51.

<sup>11</sup> *Словарь терминов межкультурной коммуникации*. Ред. И.Н. ЖУКОВА. Москва 2013, s. 409–410.

<sup>12</sup> А. КЛОСКОВСКА: *Kultura masowa. Krytyka i obrona*. Warszawa 1983, s. 40.

<sup>13</sup> А. КАЛИСZEWSKI: *Główne nurty w kulturze XX i XXI wieku. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej*. Warszawa 2012, s. 13–22.

<sup>14</sup> *Этнография: Учебник*. Ред. Ю.В. БРОМЛЕЙ, Г.Е. МАРКОВ. Москва 1982, s. 21–24.

<sup>15</sup> В. SKARGA: *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków 1997.

w potocznym sensie konotuje zakres znaczeń bliski pojęciu „obcy”, „nie taki jak my”, „dziwny”. Barbara Skarga pisze: „To inne jest we mnie. Może to nie jest inne, lecz coś, co mnie przekracza, co mnie pochłania i o mnie decyduje, co jest tylko moje, a więc ma piętno ogólności, może powszechności [...]. Inny we mnie”<sup>16</sup>. Dyskurs naukowy, posiłkujący się „innością”, wyraża swoiste przewartościowanie, jakie nastąpiło w poszukiwaniu precyzyjnego definiowania kultury. Być może wszystko już zostało naukowo określone i nadszedł czas, by dostrzec prawdę naiwną i potoczną: każda kultura, jak bardzo pozytywnie byśmy na nią nie patrzyli (w kategoriach więzi, autoidentyfikacji, wartości) kształtuje ludzi na swój (inny i odmienny) sposób. Zetknięcie się kultur rodzi u ich przedstawicieli różne postawy wobec Innego: fascynację, solidarność, tolerancję, szowinizm, ksenofobię<sup>17</sup>. Wprowadzając pojęcie Innego do swojego dyskursu nauka przekazuje w sposób zawoalowany prawdę, która tkwi w ludziach – kultura może budzić zaciekawienie, ale także negację, brak akceptacji, uprzedzenia, lęk i strach przed wszystkim, co nie jest takie jak moje (a więc „inne”?)<sup>18</sup>.

Wciąż dyskusyjne są i inne aspekty kultury, na przykład utożsamianie kultury z cywilizacją bądź odseparowanie tych dwu pojęć<sup>19</sup>. Spór ten potęguje wprowadzone do obiegu pojęcie kultura masowa.

Alfred Louis Kroeber, proponując wewnętrzny podział kultury, wprowadził rozróżnienie na kulturę rzeczywistości, kulturę społeczną (*societal*) i kulturę wartości. Kulturę rzeczywistości, tj. masową, postrzegał jako proces kumulatywny, rozpowszechniający się „w drodze dyfuzji”, a więc, jeśli uwzględnić interpretację słownikową tego pojęcia, w sposób „samorzutny, bezładny, zalewający”. Poddając ocenie aksjologicznej określenie *masowa* Kroeber stwierdza, że nie może być ona

<sup>16</sup> Ibidem, s. 173.

<sup>17</sup> S. PIKULA: *Na tropach Innego w kształceniu polonistycznym*. „Ars inter Culturas” 2013, nr 2, s. 127.

<sup>18</sup> Innym określeniem, z definicji równie mało precyzyjnym choć użytecznym badawczo, jest „Obcy”. Kategorię „obcości” wprowadził do dyskursu naukowego polskiego Roman Lewicki. Por.: R. LEWICKI: *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin 1993; R. LEWICKI: *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze*. W: *Przekład – język – kultura*. Red. R. LEWICKI. Lublin 2002, s. 43–52. Określenie to funkcjonuje w przestrzeni badawczej polskiej, por.: *Obcy – Obecny. Literatura, sztuka i kultura wobec inności. Inny i obcy w kulturze*. Część 3. Red. P. CIELICZKO, P. KUCIŃSKI. Warszawa 2008.

<sup>19</sup> Szczegółową analizę tej kwestii podejmuje np. Grażyna Szumera w swojej pracy: *Cywilizacja w myśli polskiej. Poglądy filozoficzno-społeczne Erazma Majewskiego*. Autorka przytacza poglądy myślicieli, którzy postulują odrębność pojęć „kultura” i „cywilizacja”, a nawet antagonizują je, jak choćby rosyjski filozof Nikołaj Bierdiajew, który: „był skłonny przeciwstawiać cywilizacji kulturę, zaniżając wartość cywilizacji jako odnoszącej się głównie do materialnego rozwoju życia, czy też krytykując typ cywilizacji technicznej za to, że doprowadziła do głębokiego kryzysu człowieka. Por.: G. SZUMERA: *Cywilizacja w myśli polskiej. Poglądy filozoficzno-społeczne Erazma Majewskiego*. Katowice 2007, s. 11. Autorka przywołuje również nazwiska i tych myślicieli, którzy wskazują na silną zależność omawianych pojęć, używają ich synonimicznie bądź w zbitce językowej „cywilizacja – kultura” (ibidem, s. 9–15).



dobra, gdyż jest wytworem mas, które – jako masy – tracą swoją ludzką wartość i własną specyfikę<sup>20</sup>. Kultura masowa łączona jest ze zjawiskami „aglomeracji, „pełności”, „tłumu”, „mas”, którą tworzą „ludzie przeciętni”<sup>21</sup>, czyli tacy, którzy nie stawiają sobie samym żadnych specjalnych wymagań. Teoretycy kreślą szkic psychologiczny tzw. „współczesnego człowieka masowego”. Cechuje go dążenie do wszelkich udogodnień w sprawach materialnych, jest on „rozpuszczony”, bowiem żywi przekonanie, że „wszystko mu wolno i że do niczego nie jest zobowiązany”<sup>22</sup>. Dwight Macdonald w swojej pracy *Teoria kultury masowej*<sup>23</sup> posługuje się następującą opozycją: za warstwę wyższą kultury uznaje wartości utrwalone w literaturze. Przeciwstawia im kulturę masową, która wypracowała własne środki przekazu; radio, film, telewizja. Jednocześnie po te środki przekazu sięga nierzadko także i „poważny” artysta, w wyniku czego kultura masowa udostępnia ogółowi „skażoną” formę wyższej kultury. Inaczej mówiąc, przetwarza ona kulturę wysoką w taki sposób, aby do widza dotarła jej prostsza postać, eliminująca wysiłek interpretacyjny. Wywód prowadzi do konkluzji o płynności granicy pomiędzy kulturą wysoką i kulturą masową. Macdonald dostrzegając ten problem wprowadza do rozważań określenie kultura popularna. Wywód badacza pozwala wnioskować, iż kultura popularna nie jest tak silnie nacechowana pejoratywnie jak kultura masowa (np. twórczość Dickensa jest przykładem przejścia wytworu kultury wysokiej do kultury popularnej).

We współczesnych opracowaniach problem ten nie jest rozstrzygnięty jednoznacznie. W szeregu podejść kultura masowa i kultura popularna są traktowane synonimicznie. Niemniej istnieją opracowania, w których próbuje się te pojęcia odróżnić. Zdaniem Anny Kostiny, kultura masowa i kultura popularna „рассматриваются как функционально и содержательно автономные”<sup>24</sup>. Kulturze masowej jest przypisywane ukierunkowanie komercyjne, kultura popularna zaś jest interpretowana jako „kultura czasu wolnego”<sup>25</sup> („культура досуговая”)<sup>26</sup>. Wojciech Burszta dokonuje podsumowania ukierunkowanego

<sup>20</sup> A.L. KROEBER: *Istota kultury*. Warszawa 2002.

<sup>21</sup> J. ORTEGA y GASSET: *Bunt mas*. W: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. A. MENCWEL. Warszawa, s. 533–536.

<sup>22</sup> Ibidem, s. 541.

<sup>23</sup> D. MACDONALD: *Teoria kultury masowej*. W: *Antropologia...*

<sup>24</sup> A.B. КОСТИНА: *Популярная культура*. «Знание. Понимание. Умение» 2005, № 3, s. 214.

<sup>25</sup> „Kulturę czasu wolnego” rozpatrywał Edgar Morin, wiążąc ją jednakże z kulturą masową: „Konsumpcja kultury masowej wpisana jest w swej przeważającej części w wolny czas doby obecnej”. Por.: E. MORIN: *Kultura czasu wolnego*. W: *Antropologia kultury...*, s. 555. Autor wnioskuje, iż „kulturę masową można uważać za jakiś gigantyczny system etyczny czasu wolnego” (ibidem, s. 557). Cytowana powyżej Kostina wiąże zaś ten termin z kulturą popularną, postulowaną jako autonomiczna wobec kultury masowej. Zaciera się więc tym samym ostrość przyjętych rozróżnień.

<sup>26</sup> Przy okazji terminu *культура досуговая* (*kultura czasu wolnego*) Kostina wyjaśnia funkcjonujący w obiegu rosyjskojęzycznym termin *popsa* (*nonca* lub *nonc*). Jest to obraźliwa nazwa wytworów kultury, które są maksymalnie uproszczone, tanie, kiczowate i nastawione wyłącznie



aksjologicznie: „Opozycja kultury wysokiej i popularnej postrzegana jest jako kontrast pomiędzy »prawdziwą« kulturą doceniającą wagę tradycji, rolę literatury, dobry smak, odwołanie do utrwalonych wartości, refleksję, namysł i interpretację a kulturą szybkiej konsumpcji, zmiennych ideałów, powierzchownych wartości i nieustającego pędu ku nowościom”<sup>27</sup>. Autor konkluduje: „Im tej drugiej więcej, tym pierwszej ubywa, a efekty są destrukcyjne dla kultury w ogóle, kultury ogólnoludzkiej”<sup>28</sup>. O tym, jak trudno jest wypracować obiektywne stanowisko w tej kwestii, świadczy fragment (z punktu widzenia chronologicznego historycznych już) przemysłów teoretyka kultury Bronisława Malinowskiego. Autor zastanawia się, w jakich warunkach indywidualna myśl, inicjatywa, idea religijna, trend estetyczny stają się „faktami kultury”. Jego zdaniem: „są one nieistotne dla kultury, dopóki nie przełoży się ich na zorganizowany zespół zbiorowo podejmowanych czynności”<sup>29</sup>. Słusznie konstatuje Malinowski: „Pogląd, ruch etyczny, największe odkrycie przemysłowe nic nie znaczą kulturowo, dopóki znajdują się w głowie jednego tylko człowieka”<sup>30</sup>. I rzeczywiście, w dzisiejszym świecie istotne wydarzenia nabierają znaczenia dopiero wtedy, kiedy są promowane i przenikną do rzeczywistości medialnej. Nawet wartościowe dzieło może nigdy nie zaistnieć w kulturze, jeśli nie zostanie rozpropagowane. Rolę upowszechniającą idee i trendy pełnią w głównej mierze media, w efekcie czego w dzisiejszym świecie przeplata się kultura wysoka i masowa. Zdaniem niektórych badaczy to kultura popularna jest obecnie dominująca i to ona właśnie jest językiem dyskursu tożsamości i wskazuje punkty odniesienia, formułuje „systemy znaczeń, jak każdy inny typ kultury, który zdobywa pozycję dominującą”<sup>31</sup>. W przeszłości taką rolę pełniły Biblia czy Mitologia.

Badacz musi mieć świadomość tak szeroko zakrojonego problemu. Włącza się w ten sposób do dyskusji o „wielogłosowości współczesnego świata jako głównym problemie naszych czasów”<sup>32</sup>. Te przemyślenia i wątpliwości nie

na osiągnięcie komercyjnego sukcesu. Termin *popsa* najczęściej jest używany w odniesieniu do współczesnej muzyki. Daje możliwość wydzielenia z nurtu muzyki popularnej tych przykładów, wobec których chce się wyrazić stosunek negatywny. Polski leksykon nie dysponuje tak precyzyjnym rozróżnieniem, które pomagałoby wprowadzić dodatkowe wartościowanie odnośnie do wytworów kultury popularnej.

<sup>27</sup> W. BURSZA: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań 1998, s. 40–41. Sam Bursza prezentuje pogląd właściwy antropologom kultury, do których się zalicza. Kultura w ujęciu antropologicznym nie jest arbitralnie wartościowana, tylko każdorazowo interpretowana w uzależnieniu od zaistniałego kontekstu społecznego. Dla antropologa opozycja kultury wysokiej i masowej zaistniała i utrwaliła się w kontekście całości, jaką jest kultura Zachodu (nowożytna kultura europejska).

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> B. MALINOWSKI: *Czym jest kultura?* W: *Antropologia kultury...*, s. 37.

<sup>30</sup> Ibidem.

<sup>31</sup> R. SULIMA: *Jak pisać o polskiej kulturze popularnej* [przedmowa]. W: M. CZUBAJ: *Biodra Elvise Presleya. Od paleoherosów do neofanów*. Warszawa 2007, s. 9.

<sup>32</sup> W. BURSZA: *Antropologia kultury...*, s. 73.

są bezzasadne w kontekście nauczania języka obcego. Kim bowiem staje się (a może: powinien stawać się) nauczyciel języka i kultury obcej? Propagatorem treści wysokich, wpisanych w kulturę „prawdziwą” (wysoką)? Czy może powinien poprzez język, którego naucza, pomóc odnaleźć się uczniowi w kulturze „rzeczywistej”, tj. w kulturze codziennej, masowej, sprowadzonej do banału?

Umberto Eco dokonał typologii intelektualistów na: (1) profesorów, odrzucających kulturę masową; (2) intelektualistów, którzy czerpią satysfakcję z życia zanurzonego w popkulturze i są gotowi posługiwać się jej językiem; (3) intelektualistów postmodernistycznych, do których zaliczał i siebie samego. Ci ostatni są świadomi zagrożeń, jakie niesie ze sobą społeczeństwo konsumpcyjne, ale mimo to nie odżegnują się od niego; funkcjonują jakby w dwu światach – świecie dyskursu naukowego i filozoficznego oraz rzeczywistości popkultury<sup>33</sup>. Jeśli przekuć typologię Eco do potrzeb niniejszych rozważań, to wydaje się, że do specyfiki przedmiotu, jakim jest nauczanie języka obcego, przystaje trzecia z przedstawionych tutaj charakterystyk. Zamknięcie się na świat rzeczywisty w „świątyni kultury wysokiej” zafałszowałoby obraz języka jako nośnika żywych treści. Konsekwencją akceptacji takiej postawy mogłaby być niemożność uchwycenia specyfiki języka w sytuacjach codziennego użycia.

Do celów stawianych dydaktyce językowej przystaje założenie, zgodnie z którym język stanowi „medium, twór, a zarazem proces zawierający (prezentujący) dorobek kulturowy danej wspólnoty komunikatywnej, będący wyrazem praktyki społecznej tej wspólnoty oraz jej doświadczeń utrwalonych i nagromadzonych w ciągu wielu pokoleń”<sup>34</sup>. Na ów dorobek kulturowy składa się: kultura bytu (kultura rzeczywistości, materialna forma działania; służy zaspokajaniu naturalnych bytowych potrzeb człowieka); kultura społeczna (regulujący wpływ kultury w zakresie porządku społecznego, podział władzy, role społeczne ludzi, ich wzajemne zależności); kultura symboliczna (kultura *par excellence*: religia, sztuka, ideologie, zabawa; służy zaspokajaniu potrzeb duchowych, estetycznych, poznawczych)<sup>35</sup>.

Ponieważ kultura jest mechanizmem adaptacyjnym człowieka, pozwalającym skutecznie funkcjonować w danym środowisku, to jej przekaz w procesie nauczania językowego jest nieodzowny. Jerome Seymour Bruner, badacz współczesnej psychologii poznawczej i psychologii kulturowej skłania się ku tezie, że nawet elementarne czynności umysłowe towarzyszące procesowi uczenia się (zapamiętywanie, kojarzenie, spostrzeganie) nie mogą istnieć bez uczestnictwa jednostki w kulturze<sup>36</sup>. Pytanie o związek między edukacją a kulturą brzmi:

<sup>33</sup> Cyt. za: P. KAJAK: *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2009, s. 291.

<sup>34</sup> J. ANUSIEWICZ: *Lingwistyka kulturowa*. Wrocław 1995, s. 15.

<sup>35</sup> A. KŁOSKOWSKA: *Socjologia kultury*. Warszawa 1983, s. 215–245.

<sup>36</sup> J. BRUNER: *Kultura edukacji*. Wstęp: A. BRZEZIŃSKA. Kraków 2010, s. XVI.

„Czy w procesie edukacji powinno się rozwijać indywidualność każdego ucznia, czy też reprodukować kulturę dla lepszej asymilacji jednostki w otaczającym ją świecie?”<sup>37</sup>. Zdaniem Brunera bez tej ostatniej nie ma pierwszej, ponieważ to kultura kształtuje umysł i to ona „ustanawia kontekst dla nauki szkolnej”<sup>38</sup>. Wynika z tego, że kultura adaptuje jednostkę w procesie edukacji, a uczący się reprodukuje ją w celu asymilacji z otoczeniem zewnętrznym. Teza Brunera jest wskazówką, iż w procesie poznawania języka obcego to kultura daje uczniowi podstawę, dzięki której zaczyna się on utożsamiać z nowym językiem. Na przekaz kulturowy składają się elementy kultury języka nauczanego, które są wpisane w spuściznę narodowo-historyczną, tożsamość, mentalność, jak również w istotę aktu codziennej komunikacji. Istotne staje się zatem pytanie o sposób preparacji materiału, przekazującego treści kulturowe w procesie nauczania języka rosyjskiego jako obcego.

### **3.2. Kultura w nauczaniu językowym (rusycystycznym) – koncepcje organizacji materiału dydaktycznego**

W badaniach rosyjskich związek języka i kultury jest badany w ramach odrębnej dyscypliny naukowej. Stanowi ją lingwokulturologia (лингвокультурология)<sup>39</sup>. Dziedzina ta „изучает язык как феномен культуры. Это определенное видение мира сквозь призму национального языка, когда язык выступает как выразитель особой национальной ментальности”<sup>40</sup>. Należy uznać ją za dyscyplinę o charakterze teoretycznym.

<sup>37</sup> Ibidem.

<sup>38</sup> Ibidem.

<sup>39</sup> Lingwokulturologia jako nauka wyrosła na styku filozofii, historii, antropologii, socjologii, psychologii, etnologii, etnografii, lingwistyki, semiotyki, wiedzy o sztuce. W badaniach dokonywana jest synteza wiadomości z tych dziedzin, ale interpretacja przebiega we własnej perspektywie badawczej. Obecnie istnieje kilka znaczących rosyjskich centrów naukowych, np.: szkoła lingwokulturologiczna (B.H. Топоров, B.B. Иванов, Н.И. Толстой); szkoła etnopsycholingwistyki (Ю.А. Сорокин, Н.В. Уфимцева); opis konstantów kultury w aspekcie diachronicznym J. Stiepanowa (Ю.С. Степанов); szkoła N. Ariutiunowej, która bada pojęcia uniwersalne dla danej kultury (Н.Д. Арутюнова); Moskiewska szkoła lingwokulturologicznej analizy frazeologizmów W. Telji (B.H. Телия); szkoła W. Worobiowa (B.B. Воробьев), w której rozwijane są koncepcje J. Wierieszczagina i W. Kostomarowa (Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров). Por.: В.А. Маслова: *Лингвокультурология: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва 2001; [www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/maslova/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/01.php) (20.05.2012)

<sup>40</sup> Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин: *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Санкт-Петербург 1999, s. 139.

Odrębną dziedziną wiedzy o kulturze jest realioznawstwo (страноведение). Obejmuje przekaz informacji o krajach i ich mieszkańcach. Charakteryzowana jest jako: „Комплексное изучение отдельных стран, их природы, географии, экономики, социального устройства”<sup>41</sup>. Również jako: „Совокупность исторических, географических, экологических, общественно-политических, искусствоведческих и других сведений”<sup>42</sup>. Postulowane jest, aby elementy realioznawcze były włączane do procesu kształcenia językowego<sup>43</sup>.

Dyscypliną, która reguluje sposób wprowadzania wiedzy o kulturze do nauczania języka obcego jest lingworealioznawstwo (лингвострановедение): „Методическая дисциплина, реализующая практику отбора и презентации в учебном процессе сведений о национально-культурной специфике речевого общения языковой личности с целью обеспечения коммуникативной компетенции иностранцев, изучающих русский язык”<sup>44</sup>. Jej prekursorami byli Witalij Kostomarov i Jewgienij Wierieszcziagin<sup>45</sup>. W lingworealioznawczej metodyce nauczania języka rosyjskiego występują dwa cele. Chodzi mianowicie o to, aby uczyć języka jako wykładnika znaczeń i środka komunikacji „przy jednoczesnym zapoznawaniu uczącego się z kulturą kraju w takiej formie, w jakiej znajduje ona swe odbicie w języku”<sup>46</sup>. Największą wagę przywiązuje się do leksyki bezekwiwalentnej oraz tzw. leksyki tła, ponieważ w niej bardzo wyraźnie zakodowany jest składnik kulturowy. Autorzy opracowali projekt słownika lingworealioznawczego, w którym ustalili zasadę semantyzacji leksyki tła<sup>47</sup>. Zgodnie z nią objaśniane powinny być te części tła leksykalnego, które są istotne dla odbiorcy docelowego i zaprezentowane te, które odróżniają słowo rodzime od obcojęzycznego<sup>48</sup>. Przedstawiona zasada wykazuje charakter konfrontatywny.

<sup>41</sup> С.И. ОЖЕГОВ, Н.Ю. ШЕДОВА: *Толковый словарь русского языка*. Москва 2006.

<sup>42</sup> С.З. САДЫКОВА: *Об объекте и предмете страноведческой фразеологии*. „Вестник Исык-Кульского университета” 2011, nr 30(1); [http://nbisu.moy.su/\\_ld/13/1325\\_IGU\\_SADYKOVA\\_20.pdf](http://nbisu.moy.su/_ld/13/1325_IGU_SADYKOVA_20.pdf) (13.10.2012); Е.М. ВЕРЕЩАГИН, В.Г. КОСТОМАРОВ: *О предмете, объеме и функции лингвострановедения*. В: *Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного*. Воронеж 1984, s. 16–33.

<sup>43</sup> S. JÓZEFIAK: *Kształtowanie kompetencji pedagogicznej studentów w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego jako obcego*. Kraków 2003.

<sup>44</sup> Ibidem.

<sup>45</sup> Е.М. ВЕРЕЩАГИН, В.Г. КОСТОМАРОВ: *Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам*. Москва 1971; Е.М. ВЕРЕЩАГИН, В.Г. КОСТОМАРОВ: *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва 1973.

<sup>46</sup> J. WIERIESZCZAGIN, W. KOSTOMAROW: *Lingworealioznawstwo a nauczanie języka rosyjskiego cudzoziemców*. W: *Elementy realioznawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*. Red. S. SIATKOWSKI. Warszawa 1977, s. 16.

<sup>47</sup> J. WIERIESZCZAGIN, W. KOSTOMAROW: *Słownik lingworealioznawczy: objaśnienie wyrazu rosyjskiego w celach dydaktycznych*. W: *Elementy realioznawcze...*, s. 125–137.

<sup>48</sup> Ibidem, s. 131.

Różnica pomiędzy wskazanymi dyscyplinami polega na odmiennej metodyce prezentacji materiału dydaktycznego. W realizoznawstwie ma ona charakter ogólnokształcący („обществоведческая, то есть принятая в истории, географии, экономике и т.д.”<sup>49</sup>). Dostarcza wiedzę o kraju poprzez jej zaprezentowanie (opis, referat). Nie koncentruje się na językowej stronie opanowania materiału, ale na informacjach, których przyswojenie poszerza wiedzę ogólną (historyczną, geograficzną) ucznia. W lingworealioznawstwie zapoznanie z faktami kultury przebiega zgodnie z zasadą filologiczną („филологическая, то есть сопряженная с изучаемым языком, с публицистическими и художественными текстами”<sup>50</sup>) w oparciu o odpowiednio dobrany materiał językowy, którego przedstawienie i utrwalanie jest realizowane poprzez poszczególne sprawności, tj. słuchanie, czytanie, pisanie, mówienie, a także tłumaczenie.

Polska dydaktyka rusycystyczna akceptuje zarówno określenie realizoznawstwo, jak i lingworealioznawstwo, stosując je w dyskursie glottodydaktycznym<sup>51</sup>. Tadeusz Pacholczyk<sup>52</sup>, podejmując próbę określenia paradygmatu współczesnej glottodydaktyki, konstatuje: „Даже с учетом имеющихся расхождений в терминологии (культуроведение, лингвокультурология, лингвострановедение и другие) многие частные вопросы лингвистики и глоттодидактики рассматриваются в связи с глобальной проблемой взаимосвязи языка и культуры”. Konkluzja zawiera się w stwierdzeniu, iż wskazane terminy – mimo różnic – dotyczą podstawowego problemu, jakim jest związek pomiędzy językiem a kulturą<sup>53</sup>.

W rusycystyce ostatnich dekad propozycji podnoszących problem obecności kultury w kształceniu językowym nie jest wiele. Kwestię tę omawiali Władysław Woźniewicz<sup>54</sup>, Antoni Markunas<sup>55</sup>, Sylwester Józefiak<sup>56</sup>.

Władysław Woźniewicz odnosi się sceptycznie do możliwości opanowania niuansów kulturowych w toku nauczania szkolnego: „Приобретение свойств русской языковой личности для инофона непостижимо”, a komunikacja

---

<sup>49</sup> Ibidem.

<sup>50</sup> Ibidem.

<sup>51</sup> L. GROCHOWSKI: *Problemy opracowania minimum realizoznawczego dla szkoły polskiej*. W: *Elementy realizoznawcze...*

<sup>52</sup> T. PACHOLCZYK: *О лингвокультуроведческой парадигме современной глоттодидактики – попытка определения (на материале русского языка как иностранного)*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2002, t. XXX, s. 151–155.

<sup>53</sup> Ibidem, s. 151.

<sup>54</sup> W. WOŹNIEWICZ: *В какой степени возможно приобщение к межкультурной коммуникации в пределах усваиваемого иностранного языка*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2010, t. XXXV.

<sup>55</sup> A. MARKUNAS: *Русский язык как иностранный в общеевропейском пространстве*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2006, t. XXXII.

<sup>56</sup> S. JÓZEFIAK: *Kształtowanie kompetencji pedagogicznej...*

międzykulturowa jest zredukowana „к вынуждаемым стандартам *political correctness*, к клишированным, стереотипным, безучастным рече-коммуникативным актам/поведениям”<sup>57</sup>. Autor zaznacza, że adekwatna komunikacja międzykulturowa wymaga znajomości zarówno ekstensjonalnej, jak i intensjonalnej wartości słowa, tj. konotacji, asocjacji, kontekstu historycznego, kulturowego, realiów dnia codziennego i, jego zdaniem, w nauczaniu szkolnym ten obszar wiedzy językowej nie jest możliwy do opanowania. Sceptycyzm doświadczonego metodyka jest do pewnego stopnia uzasadniony, wydaje się jednak, że w działaniu dydaktycznym można podejmować takie ambitne zadania, np. poprzez preparację materiałów dydaktycznych zorientowaną komunikacyjnie i zarazem kulturowo.

Antoni Markunas wprowadza pojęcie rosyjska konceptosfera, przez którą rozumie: „Понятийную систему представлений, наиболее тесно связанную с русской культурой и менталитетом”<sup>58</sup>. W kwestii praktycznego zastosowania wiedzy o kulturze w nauczaniu za zasadne uznaje: „Изучение языка и речи вместе с уяснением и признанием культурного отличия, позицию терпимости к инакомыслящим, специфическому восприятию мира и непривычному менталитету, объяснение другого образа жизни и поведения и к тому же овладение новым языком через его употребление в симулятивных и аутентичных ситуациях межкультурного общения [...]”<sup>59</sup>. Przedstawiona myśl wpisuje się w założenia podejścia komunikacyjnego zintegrowanego z przekazem kulturowym. Jednak, w naszej ocenie, nie uwzględnia specyfiki, która ujawnia się podczas konfrontacji dwu konkretnych kultur, a więc pomija aspekt interkulturowy.

Sylwester Józefiak podjął próbę selektywnej preparacji materiału kulturoznawczego w nauczaniu rusycystycznym. Za realizację postawionego celu autor uznaje: wyodrębnienie właściwego słownictwa, w tym leksyki bezekwiwalentnej typu *samowar*, *ikonostas*, *bałalajka*; włączenie do nauczania nazw i pojęć przyrodniczych, np. *tajga*, *tundra*, *step*; wprowadzanie etykiety językowej; opis odmienności kuchni rosyjskiej; wiadomości na temat uznanych w świecie twórców kultury. Wątpliwości budzi sposób przedstawienia leksyki bezekwiwalentnej. Zdaniem autora objaśnienie powinno się odbywać „w języku nauczanych i ojczystym na zasadach konfrontatywnych”<sup>60</sup>. Trudno jest nam się zgodzić z takim ujęciem problemu. Po pierwsze, większość spośród wymienianych określeń weszła już, jako zapożyczenia, do języka polskiego i funkcjonuje jak ekwiwalenty wyrazów rosyjskich (*самовар* – *samowar*, *майга* – *tajga*,

<sup>57</sup> W. WOŹNIEWICZ: *В какой степени...*, s. 312–313.

<sup>58</sup> A. MARKUNAS: *Стереотипность как концептосфера в русском языке, литературе, культуре и преподавании русского языка*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2002, t. XXX, s. 17–21.

<sup>59</sup> A. MARKUNAS: *Русский язык как...*, s. 242.

<sup>60</sup> S. JÓZEFIAK: *Kształtowanie kompetencji...*, s. 38.



балалайка – *bałalajka*). Po drugie, wiele spośród wymienionych leksemów nie posiada reprezentacji znaczeniowej w myśleniu ojczystym ucznia. Stanowią one dla Polaka tzw. lakuny pojęciowe (иконостас – *ikonostas*, просфора – *prosfora*). Dlatego przełamanie trudności nie polega na operowaniu dwoma językami (rosyjskim i polskim), ale na skutecznej semantyzacji, która uwzględni różnice kulturowe. Optymalnym rozwiązaniem jest, aby przebiegała ona w języku nauczonym. Niemniej – jeśli tylko zachodzi taka potrzeba – objaśnienie może odnosić się do myślenia, które jest uczniowi dobrze znane, tj. myślenia ojczystego (dokonanie porównania, znalezienie punktu stycznego). Powyższa strategia dydaktyczna pomaga uczniom rozpoznać znaczenie nowego pojęcia z zakresu obcych dla niego realiów.

Nauczanie języka rosyjskiego na poziomie szkoły średniej w Polsce opiera się na założeniach nowej podstawy programowej kształcenia języków obcych. Treści z zakresu kultury stanowią tam ważny postulat programowy. Jednak wytyczne są sformułowane ogólnikowo i w zasadzie nie konkretyzują, jakie działania należałoby włączyć do procesu dydaktycznego. Postulowane jest wprowadzenie elementów „wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej, w tym znajomość problemów pojawiających się na styku różnych kultur i społeczności”<sup>61</sup>. Wskazówki dla autorów podręczników do kształcenia językowego ogólnego także nie rozwiązują tej kwestii<sup>62</sup>. Współczesna rusycystyka polska nie wypracowała stanowiska odnośnie do zasad prezentacji materiału kulturowego. Nie istnieją jasne metodyczne wskazówki, jak nauczanie skorelowane (język + kultura) miałoby przebiegać. Powstające publikacje z zakresu wiedzy o Rosji na różnych poziomach zaawansowania językowego w większości należy zakwalifikować jako ujęcia realizacyjne, ponieważ treści kulturowe są w nich wprowadzane głównie poprzez prezentację (opis).

W oparciu o założenia lingworealizacji przyjmujemy, że w materiałach do kształcenia językowego treści z zakresu kultury powinny być wprowadzane poprzez ich skorelowanie z językiem, a także z celem, jaki jest stawiany współczesnemu nauczaniu (opanowanie języka i umiejętność posługiwania się nim w działaniu komunikacyjnym). Ponadto zakładamy, że skuteczność dydaktyczna wzrasta, jeśli treści z zakresu kultury są prezentowane w zastosowaniu językowym rosyjskim, jednak przy odwołaniu się do ojczystego myślenia językowego ucznia. Jak podkreśla Aleksiej Szmielow: „Владение языком предполагает владение концептуализацией мира,

<sup>61</sup> Podstawa Programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum, s. 34; [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie\\_kadra/podstawa/men\\_tom\\_3.pdf](http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_3.pdf) (15.10.2012).

<sup>62</sup> A. ŁUCZAK-ŁOMŻA, E. METERA-DEBAENE: *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków obcych*. Warszawa 2005.



отраженной в этом языке [...]. Но при сопоставлении разных языковых картин мира обнаруживаются значительные расхождения между ними, иногда весьма нетривиальные”<sup>63</sup>. Dlatego, naszym zdaniem, w kształceniu obcojęzycznym istotny jest postulat badań komparatystycznych, który jest wy-suwany w stosunku do kultury: „Istnienie w kulturze zakłada bowiem istnienie ze świadomością różnic, różnica powoduje, że zaczynamy odróżniać jeden fenomen od drugiego”<sup>64</sup>. Komparatystyka kulturowa „bada w najszerszym sensie świat ludzkiego doświadczenia: zagadnienia etniczne i narodowe, struktury i stosunki społeczne, zwłaszcza rodzinne, sposoby uprawiania polityki, ideologie, paradygmaty myślenia i wiedzy, obyczaje, rozumienie i odnoszenie się do ciała, a zwłaszcza płci i seksualności, formy religijności i stosunek do dogmatów religijnych, prawo, semiotykę kulturową, auto- i heterostereotypy kulturowe itp., zapisane w słownym lub ikonicznym systemie znaków [...]”<sup>65</sup>. Istotne jest ustalenie, jakie zjawiska, reprezentatywne dla kultury rosyjskiej, należałoby uwzględnić w procesie nauczania językowego, ukierunkowanym porównawczo.

W sławistycznych badaniach opartych na koncepcji determinanty kulturowej analizowany jest język wraz z jego umotywowaniem i otoczeniem kulturowym (*językowy obraz świata; JOS*). Badania te mają bogatą tradycję<sup>66</sup>. Korelują z nią inne uznane projekty badawcze: *relatywizm językowy*<sup>67</sup>, *model świata*<sup>68</sup>, *naiwny obraz świata*<sup>69</sup>, *koncepty kultury*<sup>70</sup>, *skrypty kulturowe*<sup>71</sup>. JOS jest „zawartą w języku, różnie zwerbalizowaną interpretacją rzeczywistości, dającą się ująć w postaci zespołu sądów o świecie”<sup>72</sup>. Podstawę rekonstrukcji dają gramatyka, słownictwo, frazeologizmy. Pełna rekonstrukcja JOS opiera się na tekstach językowych i uwzględnia potoczną interpretację rzeczywistości z punktu widzenia przeciętnego użytkownika języka, oddaje jego mentalność, punkt widzenia. Jerzy Bartmiński uważa, że opis JOS odpowiada modelowi komunikacji językowej:

<sup>63</sup> А.Д. ШМЕЛЕВ: *Сквозные мотивы русской языковой картины мира*. В: А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. ШМЕЛЕВ: *Ключевые идеи русской языковой картины мира*. Москва 2005, s. 452.

<sup>64</sup> M. DĄBROWSKI: *Komparatystyka kulturowa*. W: *Komparatystyka dla humanistów*. Red. M. DĄBROWSKI. Warszawa 2011, s. 217.

<sup>65</sup> Ibidem, s. 223

<sup>66</sup> Przegląd stanowisk zawiera praca: J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009, s. 16–19.

<sup>67</sup> E. SAPIR: *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Warszawa 1978; B.L. WHORF: *Język, myśl i rzeczywistość*. Warszawa 1982.

<sup>68</sup> А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. ШМЕЛЕВ: *Ключевые идеи русской языковой картины мира*. Москва 2005.

<sup>69</sup> J. APRESJAN: *Naiwny obraz świata a leksykografia*. „Etnolingwistyka” 1994, nr 6.

<sup>70</sup> *Логический анализ языка. Культурные концепты*. Red. Н.Д. АРУТЮНОВА, Т.Е. ЯНКО. Москва 1991.

<sup>71</sup> A. WIERZBICKA: *Język – umysł – kultura*. Warszawa 1999, s. 165.

<sup>72</sup> J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy...*, s. 12.

KTO? – Z KIM? – GDZIE? – KIEDY? – PO CO? – JAK? się porozumiewa<sup>73</sup>. Jego zdaniem model ten uwzględnia: sposoby określania tożsamości zbiorowej – kim jesteśmy „my”? (autostereotypy); sposoby ujmowania innych – kim są „oni”? (heterostereotypy); sposoby określania własnego miejsca, rozumianego jako lokalizacja w świecie; sposoby określania czasu wspólnotowego, w którym funkcjonujemy; wartości (wspólnotowe, społeczne, narodowe) uznawane za „nasze” (zarówno faktyczne, jak i deklaratywne)<sup>74</sup>. Tworzone są listy słów, reprezentatywnych i wiążących dla danej kultury. W polskich ujęciach są to: *sztandarowe słowa* (współczesny Polak byłby gotowy umieścić je jako dokończenie haseł: „Niech żyje x!”, albo „Precz z y!”<sup>75</sup>), *symbole kolektywne*<sup>76</sup>, będące manifestacją kultury polskiej poprzez swoje znaczenie kulturowe oraz „silnie wykształcone pozytywne lub negatywne nacechowanie (wartościowanie)”<sup>77</sup>. W badaniach rosyjskich Jurij Stiepanow wyszczególnia *koncepty* (концепты, константы культуры); są one „как бы сгустком культуры в сознании человека. И, с другой стороны, концепт – это то, посредством чего человек сам входит в культуру, а в некоторых случаях и влияет на нее”<sup>78</sup>. Zdaniem autora w ramach konceptów ukonstytuowała się kultura rosyjska i nastąpiła hierarchia jej podstawowych wartości, do których należą, między innymi: *Вечность, Закон, Беззаконие, Страх, Любовь, Вера*.

Problem haseł kulturowo relewantnych, które są ekwiwalentne tylko pozornie, gdyż zawierają odniesienia specyficzne dla danej kultury, stanowi punkt wyjścia do analiz porównawczych międzyjęzykowych<sup>79</sup>. Uważa się, że ta orientacja badawcza jest zasadna, gdyż nauka wchodzi „w etap konfrontacji – językowej, kulturowej i mentalnej – w skali europejskiej”<sup>80</sup>. Różnice w kulturowo zdeterminowanym (polsko-rosyjskim) widzeniu świata uwzględnia matryca kulturologiczna ze zbiorem kilkudziesięciu pojęć (*wojna, syn, historia*

<sup>73</sup> J. BARTMIŃSKI: *Językowy obraz świata Polaków w okresie przemian*. W: *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*. Red. S. GAJDA. Opole 2000.

<sup>74</sup> W dalszej kolejności do klasyfikacji włączone zostały także środki wyrazu zróżnicowane wedle kryteriów stylowych i gatunkowych. Por.: J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy...*, s. 21.

<sup>75</sup> W. PISAREK: *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność: lata dziewięćdziesiąte*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2000, nr 3–4. Autor uszeregował badane słowa w dwu grupach: miranda (to, co należy podziwiać) i kondemnanda (to, co należy potępiać). Największą wartość dla Polaków wykazują słowa: miłość, zgoda, wolność, sprawiedliwość; najmniejszą – dyktatura, anarchia, aborcja, klerykalizm (ibidem, s. 35).

<sup>76</sup> M. FLEISCHER: *Współczesna polska symbolika kolektywna*. W: „Język a Kultura” 1998, t. 12.

<sup>77</sup> M. FLEISCHER: *Europa, Niemcy, USA i Rosja w polskim systemie kultury*. Wrocław 2004, s. 47.

<sup>78</sup> Ю.С. СТЕПАНОВ: *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва 1997.

<sup>79</sup> *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*. Red. S. GAJDA. Opole 2000.

<sup>80</sup> J. BARTMIŃSKI: *Językowe podstawy...*, s. 15.

i inne)<sup>81</sup>. Badania ukierunkowane porównawczo ujawniają, że wiele pojęć jest nieprzekładalnych (międzyjęzykowo/międzykulturowo), np. dla kultury rosyjskiej specyficzne są słowa *душа*, *судьба*, *тоска*<sup>82</sup>.

Uwzględniając wnioski, płynące z badań JOS, poszukujemy kryteriów, które należałoby zastosować podczas doboru materiału językowego, reprezentatywnego kulturowo, pod kątem jego przydatności glottodydaktycznej. Rosyjskie nauczanie posługuje się w tym zakresie terminami badawczymi wypracowanymi przez rosyjskie lingworealioznawstwo, a mianowicie: лингвокультурема (lingwokulturema), логоэпистема (logoepistema).

Termin lingwokulturema jest propozycją Vladimira Vorobjowa. Interpretuje się go jako jednostkę, która „включает в себя сегменты не только языка (языкового значения), но и культуры (внеязыкового культурного смысла), репрезентируемые соответствующим знаком”<sup>83</sup>. Jej twórca silnie akcentuje koncepcję słowa Aleksandra Potiebnia, zgodnie z którą każde słowo ma swoją „formę zewnętrzną” (внешняя форма слова) i „formę wewnętrzną” (внутренняя форма слова). I to forma wewnętrzna słowa, decydując o jego ekspresywności, wywołując pozytywne lub negatywne skojarzenia i wyobrażenia i, będąc sposobem przedstawienia rzeczywistości w języku, przekazuje specyficzną, kulturowo uwarunkowaną, obrazowość: „Внутренняя форма не только репрезентирует мыслительное, внеязыковое содержание (дальнейшее значение слова), но и, что особо существенно для исследуемой лингвокультурологической проблемы, выражает национальную специфику слова и отражаемой им реалии культуры”<sup>84</sup>. Vorobjov proponuje, aby w analizie lingwokulturemy stosowana była metoda badawcza pola kulturologicznego<sup>85</sup>, czym nawiązuje do koncepcji pola funkcjonalno-semantycznego w interpretacji Aleksandra Bondarki<sup>86</sup>. Główne ogniwo pola lingwokulturologicznego stanowi jądro (pojęcie lub grupa pojęć). W następnej kolejności szeregowane jest centrum ilustrujące zależności, w jakie dane pojęcie wchodzi z innymi pojęciami. Na dalszym planie sytuuje się peryferia. Dla przykładu, wokół nominacji *русская национальная личность* stanowiącej jądro są sytuowane następujące komponenty centrum: *русский*, *русская*, *великорус* (nazwy narodowości); *русский характер*, *русский ум*, *русская красавица* (aspekt moralno-duchowo-estetyczny); *русский язык*, *язык межнационального общения*, *русскаяязычный* (sfera zastosowania); *русист*, *русистка*, *русизм* (strona profesjonalno-naukowa); *квас*, *медовуха*, *блины*, *ушанка* (obyczaje i tradycje). Na peryferii pola, zdaniem autora, znalazłyby się słowa wchodzące w obszar pól pobocznych, np.: *большевик*, *большевизм*,

<sup>81</sup> W. ZMARZER, J. LUKSZYN: *Polsko-rosyjski tezaurus konstant kulturowych*. Warszawa 2007.

<sup>82</sup> A. WIERZBIKA: *Język – Umysł...*, s. 522–524.

<sup>83</sup> В.В. ВОРОБЬЕВ: *Культурология*. Москва 2006, s. 44.

<sup>84</sup> Ibidem, s. 46.

<sup>85</sup> Ibidem, s. 58–73.

<sup>86</sup> А.В. БОНДАРКО: *Теория морфологических категорий*. Ленинград 1976, s. 204.

советский (rozdział historii Rosji); москвич, петербуржец, волжанин (nazwy mieszkańców miast rosyjskich)<sup>87</sup>. Koncepcja lingwokulturomy daje szeroki ogłąd słowa, wraz z siecią formalnych zależności semantyczno-kulturowych, w które słowo jest uwikłane. Prymarne staje się rozpoznanie znaczenia słowa w ścisłym odniesieniu do realiów rosyjskich, nam zaś chodzi o uwrażliwienie uczących się na te naddane charakterystyki leksyki, które są obecne w warstwie asocjacyjnej znanej rodowitym przedstawicielom danej kultury (rosyjskiej), ale bywają odmiennie odbierane/nieodczytywane przez użytkowników kultury obcej (polskiej) i, w związku z tym, mogą rzutować na przebieg komunikacji interkulturowej.

Termin logoepistema został wprowadzony do literatury przedmiotu przez Vitalija Kostomarowa i Natalię Burvikową. Za jego pomocą określono jednostkę, która zachowuje ślad kultury w języku i języka w kulturze: „Языковое выражение закрепленного общественной памятью следа отражения действительности в сознании носителей языка в результате постижения (или создания) ими духовных ценностей отечественной и мировой культур”<sup>88</sup>. Logoepistema jest traktowana jako jednostka semiotyczna i symboliczna, gdyż jest syntezą znaczeń używanych w danym społeczeństwie. Stanowi ponadto jednostkę hermeneutyczną, gdyż jej zrozumienie jest możliwe po odniesieniu do innych tekstów kultury<sup>89</sup>. Z formalnego punktu widzenia może być wyrażona słowem, połączeniem wyrazowym, zdaniem, obszerniejszym tekstem. Wskazuje się, że źródłem pochodzenia logoepistem są: folklor, Biblia, teksty filmów, reklama, anegdoty, hasła itp.<sup>90</sup> W procesie komunikacji nie są tworzone od nowa, ale odtwarzane. Niemniej zdarza się, że, zachowując swoją rozpoznawalność, w użyciu komunikacyjnym zmieniają swą formę, postać<sup>91</sup>. Powyższe traktowanie jest zbieżne z funkcjonującym w literaturze przedmiotu zakresem badawczym teksty precedentne (прецедентные тексты). Na fakt związku logoepistemy i tekstów precedentnych zwracają zresztą uwagę sami twórcy omawianej koncepcji<sup>92</sup>. Logoepistemę będziemy więc traktować jako swoisty „emblem” kultury, niemniej, mimo wszystko, zawężony do pewnego jej obszaru.

W niniejszej pracy posłużymy się terminem badawczym leksykultura. Został on wypracowany z myślą o zastosowaniu we współczesnym nauczaniu językowym. Posiłkowanie się nim w rozważaniach ukierunkowanych na współczesną dydaktykę języków obcych wydaje się być obiecującą perspektywą.

<sup>87</sup> В.В. ВОРОБЬЕВ: *Культурология...*, s. 68.

<sup>88</sup> В.Г. КОСТОМАРОВ, Н.Д. БУРВИКОВА: *Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века*. Санкт-Петербург 2001, s. 39.

<sup>89</sup> Ibidem.

<sup>90</sup> Ibidem, s. 42.

<sup>91</sup> Ibidem.

<sup>92</sup> Ibidem, s. 44; В.Г. КОСТОМАРОВ, Н.Д. БУРВИКОВА: *Как тексты становятся прецедентными*. «Русский язык за рубежом» 1994, № 1, s. 73.

### 3.3. Leksykultura – propozycja badawcza

Określenie leksykultura zostało upowszechnione w polskich pracach przez Bronisławę Ligarę<sup>93</sup>, a przynależy Robertowi Gallisonowi<sup>94</sup>, który wypracował je na potrzeby nauczania języka francuskiego jako obcego<sup>95</sup>. Założono, że w leksykulturach następuje „nierozdzielanie dwu obiektów badań – kultury i języka”<sup>96</sup> i uwzględniono ich zastosowanie w komunikacji. Najistotniejsze, w naszej opinii, jest założenie, zgodnie z którym za pomocą określenia *leksykultura* nazywane są te fakty językowe, które reprezentują kulturę tzw. wspólną (Gallison nawiązuje do podziału kultury na wysoką i potoczną, stosując określenia „kultura uczona” i „kultura wspólna”). Za źródła konstituowania się leksykultury są uznawane, między innymi, następujące cechy<sup>97</sup>:

- a) leksykultura jest nabywana w sposób naturalny; stanowi „wspólny substrat kulturowy” zbiorowości. Dla niektórych jej członków jest to jedyna forma przynależności kulturowej, gdyż nie obcują z kulturą wysoką i nie wykształcają jej w sobie;
- b) leksykultura nie jest nauczana w systemie instytucjonalnym, opanowuje się ją w relacjach rodzinno-społecznych w sposób naturalny;
- c) leksykultura nie jest objaśniana, opisywana, lecz przeżywana przez użytkownika języka; ustanawia wspólny dla danej społeczności system postaw, przekonań, wartości;
- d) leksykultura przejawia się w codziennym życiu społeczności, w związku z czym zbliża do siebie jej członków, pełniąc funkcję integrującą;
- e) leksykultura stanowi identyfikator grupy, jest potwierdzeniem tożsamości zbiorowej;
- f) leksykultura jest prezentowana w powszechnym zachowaniu członków zbiorowości, w komunikacji codziennej.

Pojęcie leksykultury tym różni się od wcześniejszych propozycji (lingwo-kulturemy, logoepistemy), że źródła jej funkcjonowania poszukiwane są w komunikacji codziennej. I to założenie stanowić będzie centralne ogniwo

<sup>93</sup> Zob. szerzej: B. LIGARA: *Leksykultura w ujęciu Roberta Gallisona a nauczanie kompetencji kulturowej*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008, s. 51–62; B. LIGARA: *Perspektywa kulturoznawcza nauczania kodu: teoria leksykultury Roberta Gallisona*. W: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 2009, s. 119–146.

<sup>94</sup> R. GALLISON: *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. “Mélanges Crapel” 2000, N° 25; [http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/06\\_gallison.pdf](http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/06_gallison.pdf) (10.02.2014).

<sup>95</sup> Pełny indeks bibliograficzny R. Gallisona. Zob.: B. LIGARA: *Perspektywa kulturoznawcza...*, s. 145.

<sup>96</sup> B. LIGARA: *Perspektywa kulturoznawcza...*, s. 144

<sup>97</sup> Ibidem, s. 123–124.

niniejszego badania. Przykłady potwierdzające odczytanie użytkownika języka, jego obycie z kulturą elitarną, umiejętne posługiwanie się cytataми z literatury, sztuki, filmu itd. traktowane będą jako istotny element analizy, pod warunkiem, że zostały zastosowane w dialogu codziennym. Ważne jest bowiem, aby nie tworzyć iluzorycznego przekazu, że fakty należące do kultury wysokiej (nazwiska pisarzy, malarzy, tytuły spektakli baletowych, nazwy muzeów, znajomość cytatów literackich) nie mogą funkcjonować w kulturze wspólnej. W odniesieniu do kultury rosyjskiej ta granica jest płynna. Za podstawowy i wiążący czynnik konstytuujący leksykulturę uznajemy zatem ujawniający się w niej wspólny dla danej społeczności zbiór wartości i przekonań, który z powodzeniem może być prezentowany w codziennej komunikacji.

Leksykultura przekazuje pewną nadwyżkę znaczeniową, czyli wartość dodaną do znaczenia podstawowego leksemu, tj. do jego wartości obiektywnej prezentowanej w słownikach<sup>98</sup>. Wartość dodana stanowi „wspólny ładunek kulturowy”<sup>99</sup>. Można ją kojarzyć z określeniem *znaczenie kulturowe* używanym przez M. Fleischera<sup>100</sup>, jak również *tło leksykalne słowa* (лексический фон слова<sup>101</sup>). Leksemy stają się ekwiwalentne pozornie, gdyż różni je tło leksykalne, którego źródło tkwi w różnicach asocjacyjnych<sup>102</sup>. Różnice te z kolei biorą się z odmienności realiów. W związku z tym tło leksykalne słowa interpretowane jest jako zjawisko pograniczne pomiędzy językiem a kulturą<sup>103</sup>. Nina Mieczkowska traktuje tę właściwość słów bardzo szeroko. Jej zdaniem różnice tła leksykalnego dotyczą większości używanych słów w danym języku, a pełną adekwatność posiadają jedynie terminy specjalistyczne. Wniosek jest następujący: specyfika tła leksykalnego (wartości dodanej, konotacji) jest istotnym elementem w procesie poznawania języka obcego. Pomijanie tego aspektu w nauczaniu może prowadzić do „leksykalnej dywergencji”<sup>104</sup>, tj. rozbieżności

<sup>98</sup> B. LIGARA: *Perspektywa kulturoznawcza...*, s. 125–126.

<sup>99</sup> Ibidem.

<sup>100</sup> M. FLEISCHER: *Polska symbolika kolektywna*. Wrocław 2003, s. 32–35.

<sup>101</sup> Zob. szerzej: E.M. ВЕРЕЩАГИН, В.Г. КОСТОМАРОВ: *Язык и культура*. Москва 1976, s. 70–74.

<sup>102</sup> Termin *tło leksykalne słowa* jest właściwy dla nurtu realizmoznawczego. W innych koncepcjach badawczych przyjmuje się inne określenia. W pracach z zakresu tłumaczenia (np. Leonida Barchudarowa, Wiktora Komissarowa) – *znaczenie pragmatyczne*, w podejściu nurtu psychologicznego (Jurij Apriesjan) – *asocjacje semantyczne*. Dmitrij Szmielow naddany sens słowa określa jako *nawarstwienie emocjonalne*. Szeroko stosowanym określeniem jest *konotacja*. Weronika Telija odnotowuje: „Коннотация – это не механическое ‘приращение’ или ‘добавка’ к лексическому значению – она является неотъемлемой частью очень сложного по своей архитектонике и по объему информации экспрессивно окрашенного, а точнее – экспрессивно окрашивающего значения. Неотъемлемость эта выражается в том, что коннотация сращена с денотацией внутренней или внешней формой [...]”. Zob. В.Н. ТЕЛИЯ: *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва 1986, s. 133.

<sup>103</sup> Н.Б. МЕЧКОВСКАЯ: *Социальная лингвистика*. Москва 1996, s. 52.

<sup>104</sup> Ibidem, s. 54.



w procesie asocjacyjno-myślowym obcokrajowca, który zetknął się z danym słowem, w wyniku czego w komunikacji utracone zostaną pewne odrębne specyfikacje, które są właściwe tylko jednej kulturze. To z kolei prowadzi do bardzo powierzchownej wymiany, a w skrajnych przypadkach może skutkować niezrozumieniem lub tzw. szokiem kulturowym. W preparacji materiału dydaktycznego istotne jest zatem uogólnienie, które mówi, iż: „показательными для языковой картины мира являются неявные смыслы”<sup>105</sup>. Dlatego w naszych badaniach uwzględnimy tę nadwyżkę znaczeniową (wartość dodaną, znaczenie kulturowe, tło leksykalne słowa), która najpełniej ujawnia się przy porównaniu międzykulturowym, kiedy to samo słowo, np. *Europa* w kulturze polskiej i rosyjskiej, wykazuje różny, nierzadko silnie od siebie odbiegający odbiór, a „równocześnie stwierdzalne jest także wspólne pole semantyczne (wypadek taki nie jest jednak konieczny)”<sup>106</sup>.

Istotne jest pytanie o to, w oparciu o jakie kryteria wyodrębniać leksykulturę z repertuaru środków językowych. B. Ligara przedstawia dwa sposoby ich doboru<sup>107</sup>. Pierwszy, semazjologiczny, polega na przywołaniu określonych skojarzeń u użytkowników języka i jest zawarty w formule: „Co przychodzi ci na myśl, kiedy słyszysz następujące słowo...”<sup>108</sup>. Drugi, onomazjologiczny, odwołuje się do skojarzeń na poziomie pól tematycznych i podpól. Wytypowano pola: człowiek i przestrzeń (podpola: ciało człowieka, życie wewnętrzne, praca, rozrywka, życie społeczne, religijne, edukacja, państwo) i człowiek i czas (podpola: etapy życia, święta, pory roku, historyczne punkty odniesienia, postaci historyczne). Eksplikacja znaczenia kulturowego przebiega zgodnie z zasadą: „Jakie słowo przychodzi ci na myśl, gdy słyszysz... (pojęcie z wybranego podpola)”<sup>109</sup>. Powyższa zasada została zastosowana przez B. Ligara w jej badaniach pilotażowych dotyczących nauczania języka polskiego jako obcego<sup>110</sup>.

W naszej opinii, dobór środków językowych reprezentatywnych dla danej kultury dokonany przez rodowitego użytkownika jej języka i bez uwzględnienia kultury ojczystej potencjalnego ucznia nie wystarcza, aby dostosować materiał do celów nauczania języka jako obcego. Dlatego dodatkowo i w odróżnieniu od istniejących badań, za istotne kryterium doboru leksykultury do nauczania językowego przyjmujemy porównanie odwołujące się do rodzimej kultury i języka ucznia. Podstawa porównań jest umocowana w realiach i w użyciu komunikacyjnym – zachodzi w nich zbieżność/rozbieżność kulturowa przy podobnych/

<sup>105</sup> A.A. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев: *Ключевые идеи русской...*, s. 454.

<sup>106</sup> M. FLEISCHER: *Europa, Niemcy, USA i Rosja w polskim systemie kultury*. Wrocław 2004, s. 50.

<sup>107</sup> B. LIGARA: *Perspektywa kulturoznawcza...*, s. 131–133.

<sup>108</sup> Ibidem, s. 131.

<sup>109</sup> Ibidem, s. 132.

<sup>110</sup> Ibidem, s. 135–144.

różnych wyrażeniach, choć niejednokrotnie także i przy zbieżności fonetycznej (*гимназия* – *gimnazjum*). Postępowanie badawcze, które pomoże uchwycić specyfikę leksykultury, sprowadzone zostanie do formuły: „Co przychodzi na myśl rodowitemu użytkownikowi języka rosyjskiego, kiedy słyszy słowo *цирк*?” – „Co przychodzi ci na myśl, kiedy słyszysz słowo *сирк*?” Porównanie, tj. zauważanie podobieństw i różnic, uznawane jest za elementarną czynność umysłową, która leży u podstaw „oglądu” otaczającego świata – porządkuje go i klasyfikuje i ma przełożenie na szereg leksemów typu: *taki sam, podobny, przypomina, inny, różny*<sup>111</sup>. W odniesieniu do leksykultury za istotne uznamy poszukiwanie realizacji (eksplicytnej lub implicytnej) dla sensu koniunktora *jak*: ‘jak u nas’, ‘podobnie jak u nas’, ‘nie tak jak u nas’, ‘zupełnie inaczej niż u nas’.

Przez czynność porównawczą eksplicytną rozumiemy wydobycie znaczenia leksykultury poprzez odniesienie ucznia do jego ojczystego postrzegania rzeczywistości i za pomocą wyrażeń o charakterze porównawczym. Wśród czynności porównawczych, które mogą być zastosowane w procesie dydaktycznym, wyróżnić należy:

#### 1. Podobieństwo w zakresie porównywanych zjawisk:

- a) pełne podobieństwo porównywanych zjawisk, tj. identyczność (тождество): *как..., так и...; тоже; так же, как и...; тот же; туда же; тогда же; там же*;
- b) podobieństwo porównywanych zjawisk, cech: *похож на...; такой же, как и...;*
- c) oddalone podobieństwo porównywanych zjawisk: *напоминает*.

Różnica pomiędzy identycznością a podobieństwem polega na tym, że identyczność nie może być „zmierzona” na żadnej skali. Podobieństwo podlega gradacji<sup>112</sup>, np.: *очень похож; мало похож; не очень похож; не совсем такой же как...; немного напоминает; очень напоминает; не очень напоминает*.

Podobieństwo międzykulturowe ilustrują przykłady: *ЕГЭ такой же важный экзамен, как и наша „matura”*; *ЕГЭ напоминает польский государственный экзамен*.

#### 2. Różnice w zakresie porównywanych zjawisk:

- a) wyrażone za pomocą konstrukcji ze spójnikiem *чем*: *лучше, чем; больше чем*;
- b) wyrażone za pomocą połączeń *совсем* + przymiotniki *другой, иной, чем*;
- c) wyrażone za pomocą połączeń *совсем* + przysłówki *по-другому, чем; по-иному, чем*;
- d) wyrażone za pomocą leksemów *различие* (konstatuje różnice) i *отличие* (wskazuje na cechę różnicującą porównywane obiekty).

<sup>111</sup> R. GRZEGORCZYKOWA: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1990.

<sup>112</sup> Н.Д. АРУТЮНОВА: *Язык и мир человека*. Москва 1998, s. 276–280.

Dla przykładu: *Рождество отмечается в России совсем по-другому, чем в Польше; Польская гимназия и русская гимназия имеют большие различия; Различия между тем, как отмечается 8 Марта в России и в Польше значительны; Русский Дед Мороз отличается от нашего святого Миколая.*

Czynność porównawcza implicytna rozumiana będzie jako samodzielne (ukryte) wnioskowanie odnośnie do różnic i podobieństw na podstawie treści, kontekstu, własnego doświadczenia, np. *поднимать тост с Новым годом, пить шампанское, пускать фейерверки* – ‘jak u nas’, *дарить подарки на Новый год* – ‘nie tak jak u nas’, *чукчи* (‘русские эскимосы’) – ‘zupełnie inaczej niż u nas’.

Za pomocą czynności o charakterze porównawczym (eksplicytnym, impli-cytnym) z leksykultur jest wydobywana ich specyfika konotacyjna. Istotne są znaczenia naddane, które są już zobiektywizowane, społecznie utrwalone i należą do sfery skojarzeń na poziomie kolektywnym (społecznym, ogólnonarodowym), stając się manifestacją kultury i systemu wartości w niej obowiązujących. Przez rodowitych użytkowników języka są rozpoznawane i identyfikowane poprzez formułę: *претчеі каждый ве, со мамы на мысли мовіац...*; *претчеі то јест очывісте, же...*<sup>113</sup>. Uwzględnimy różnorodne przejawy kultury: materialnej, niematerialnej, wizualnej, duchowej, skupiając się nie na wartości ekstensjonalnej wyrażenia (‘Пушкин – русский поэт’), ale intensjonalnej (‘Пушкин это наше все’). W ten sposób staramy się nie tylko zapoznać ucznia z kulturą kraju, którego język poznaje, ale i zachęcić go do wnioskowania na temat tej kultury. Podczas doboru leksykultur dodatkowo kierujemy się porównaniem międzykulturowym, które, w naszej opinii, pomoże uwrażliwić ucznia na osobliwości kultury języka nauczanego, gdyż prezentuje specyfikę kulturową Rosji poprzez ujawnienie (eksplicytne bądź impli-cytne) podobieństwa lub różnic międzykulturowych rosyjsko-polskich.

Poniżej proponujemy wykaz leksykultury, które mogą być istotne w procesie poznawania języka i kultury Rosji przez Polaka na etapie początkowym i średniozaawansowanym w zakresie ogólnym.

### 3.3.1. Leksykultury rosyjskie

Wykaz leksykultury, które ujawniają specyfikę kulturową Rosji i, w naszej opinii, są istotne dla rozumienia przez Polaka zachowania komunikacyjnego rodowitych użytkowników języka rosyjskiego został sporządzony, między innymi, w oparciu o następujące źródła: *Язык и межкультурная*

<sup>113</sup> M. FLEISCHER: *Teoria kultury i komunikacji*. Wrocław 2002, s. 350–352.

коммуникация<sup>114</sup> profesor Swietłany Ter-Minasowej, opracowania profesor Anny Pawłowskiej *Как иметь дело с русскими; Русский мир; Россия и русские*<sup>115</sup>, materiały z prasy i Internetu oraz własne liczne doświadczenia z zakresu komunikacji międzykulturowej polsko-rosyjskiej. Wyrażenia zostały podzielone na następujące grupy:

- 1) leksykultury, za pomocą których jest określana tożsamość zbiorowa *мы*:
  - a) русский ‘narodowość’;
  - b) россиянин ‘obywatelstwo’ – mieszkaniec jednego z regionów Rosji, nie zawsze русский;
  - c) русский язык – język ojczysty dla ponad 90 procent mieszkańców Rosji; język ojczysty wielu obywateli krajów innych niż Rosja – Białorusi, Ukrainy, Kazachstanu, Kirgizji;
  - d) Великая Отечественная война – wojna wyzwolenicza prowadzona w latach 1941–1945 przeciwko faszystowskiemu Niemcom; część II wojny światowej;
  - e) День Победы – 9 maja; jedno z najważniejszych świąt obchodzonych w Rosji i w krajach WNP w rocznicę kapitulacji Niemiec w II wojnie światowej; święto wyzwolenia od faszyzmu; podniosły i uroczysty dzień dla wszystkich obywateli; dzień wolny od pracy; organizowane są pochody, przemarsze wojsk, festyny.
- 2) leksykultury, za pomocą których jest określane własne miejsce w świecie, tj. własna lokalizacja w świecie:
  - a) Россия – **największy na świecie kraj pod względem zajmowanej powierzchni**, położony w Europie Wschodniej i Północnej Azji; zamieszkiwany przez ponad sto narodowości, spośród których 80 procent stanowią Rosjanie;
  - b) Европа – część świata położona na zachód od Rosji; *nie*-Rosja.
- 3) leksykultury, za pomocą których jest określane miejsce innych osób w przestrzeni komunikacyjnej:
  - a) отчество – na Rusi patronim wskazywał na pochodzenie człowieka, określał jego przynależność do określonego rodu (*Пюриковичи* – pochodzący z rodu kniazia *Пюрика*). Za czasów Katarzyny II istniał odpowiedni akt, tzw. „Табель о рангах”, zgodnie z którym istniało 14 funkcji państwowych regulujących użycie patronimu. W tradycji ludowej patronim był nadawany od imienia ojca. Użycie go było wyrazem szacunku i uznania: *По имени называют, по отчеству величают*.

We współczesnym języku rosyjskim imię + patronim jest zwyczajową i najbardziej rozpowszechnioną formą zwracania się do innych osób lub nazywania osób trzecich. Jest tworzony od imienia ojca za pomocą odpo-

<sup>114</sup> С.Г. ТЕР-МИНАСОВА: *Язык и межкультурная коммуникация*. Москва 2008.

<sup>115</sup> А. ПАВЛОВСКАЯ: *Как иметь дело с русскими*. Москва 2003; А. ПАВЛОВСКАЯ: *Русский мир (в двух томах)*. Москва 2009; А. ПАВЛОВСКАЯ: *Россия и русские*. Москва 2010.

wiednich sufiksów dodanych do podstawy imienia. W komunikacji osób starszych, szczególnie w małych miejscowościach i na wsiach zwracanie się do innych może ograniczać się jedynie do patronimu (Петрович).

W kontaktach z obcokrajowcami Rosjanie używają tylko imienia lub adresatywu *господин* wraz z nazwiskiem lub zajmowanym stanowiskiem, funkcją itd. (*господин Павелецкий, господин президент*). Mogą także używać adresatywu, który jest zwyczajowy w społeczności obcokrajowca, zazwyczaj z imieniem lub, w sytuacjach bardziej oficjalnych, z nazwiskiem, tytułem naukowym, zajmowanym stanowiskiem itd. (*пани Изабелла, пани Залуцкая, пан профессор*).

- b) zwroty *тетя, дядя, бабушка, дедушка* – zwroty te nie zawsze potwierdzają relacje rodzinne, na które wskazywałyby ich semantyka. Są aktualizowane w komunikacji w celu podtrzymaniu kontaktu z nieznaną osobą. I z tego powodu określa się je jako „реляционные имена”.
  - c) zwroty *девушка, молодой человек*<sup>116</sup> – zajmują szczególne miejsce w przestrzeni komunikacyjnej<sup>117</sup>. Zachowują one „более высокий – вокативный потенциал, потому что они содержат в своей семантической структуре сему отношения (положительного) к называемому объекту. Быть девушкой или молодым человеком в русской культуре хорошо”<sup>118</sup>. Komunikacja rosyjskojęzyczna potwierdza, że decydującym kryterium użycia tych zwrotów nie jest wiek adresata, tj. fakt, czy ktoś jest „młody”, ale pewne subiektywne przekonanie, że osobę tę można nazwać „młodym”: „Говорящий исходит из того, что человеку женского пола без различия возраста бывает приятно, когда к нему обращаются как к девушке”<sup>119</sup>. Ta zakorzeniona w kulturze zwyczajowość komunikacyjna jest niezwykle trudna do opanowania przez Polaków.
- 4) leksykultury, za pomocą których są wyrażane wartości uznawane za „nasze” (zarówno faktyczne, jak i deklaratywne, zarówno pozytywne, jak i negatywne):
- a) *царь* – *car*

Oficjalny tytuł monarchów państwa rosyjskiego w latach 1547–1721. Pierwszym carem był Iwan IV Groźny, ostatnim – Piotr I Wielki. To właśnie za jego panowania, w roku 1721, tytuł cara został zamieniony tytułem imperatora, a staroruskie określenie *Русское царство* ustąpiło miejsca nawiązującemu do tradycji grecko-rzymskiej określeniu *Российская империя*. Jak uważają historycy, Piotr I chciał swoją decyzją zniszczyć podwaliny

<sup>116</sup> Zwroty o charakterze relacyjnym *женщина, мужчина* wykazują w rosyjskiej komunikacji wydźwięk negatywny i obraźliwy.

<sup>117</sup> Т.Е. Янко: *Лексическая семантика обращений: семантические особенности русских антропонимов и других имен, обозначающих людей*. В: *Язык и речевая деятельность*. Т. 11. Санкт-Петербург 2011, s. 245.

<sup>118</sup> Ibidem.

<sup>119</sup> Ibidem.

tradycyjnej rosyjskości, by wprowadzić Rosję na drogę europeizacji. Jednak jego polityka i dokonania (silna armia, reforma fiskalna, podporządkowanie kościoła prawosławnego swojej władzy) tylko umocniło w narodzie obraz „wielkiego” cara. I to w cara, nie w imperatora, naród wierzył aż do czasów Mikołaja II<sup>120</sup>. Historia caratu jest historią kraju, z którą Rosjanie mocno się identyfikują. Zabytkami i dziedzictwem kulturowym czasów carskich Rosja szczyści się po dziś dzień. Ze słowem *car* można wiązać ujemne konotacje (okrucieństwo, despotyzm, władza absolutna, krwawe rządy), jednak w masowej świadomości Rosjan, również współczesnych, dominują asocjacje dodatnie (porządek, scentralizowana władza, silna pozycja cerkwi prawosławnej, dominujące znaczenie Rosji na arenie międzynarodowej): „Коренные русские люди всегда относились к царю с чувством глубокого почитания, высшего уважения, любви. Для них он был воплощением Родины и Государства, символом России, неразделимо связанным с именем Бога”<sup>121</sup>.

Cecha ta znajduje potwierdzenie w rosyjskiej mądrości ludowej: *Русским Богом да русским царем святорусская земля стоит; Нельзя земле без царя стоять, без царя – земля вдова; Грозно, страшно, а без царя нельзя*. W kolektywnej świadomości utrwalił się obraz cara jako pomazańca Bożego: *Бог на небе, царь на земле; Правда Божья, а воля царская*. Car stanowił „pomost” pomiędzy Bogiem a Ojczyzną, co znalazło wyraz w idei *За Бога, Царя и Отечество*. Oddanie się pod opiekę cara znalazło potwierdzenie w hymnie Rosyjskiego Imperium lat 1833–1917: *Боже, царя храни!*<sup>122</sup>. I nawet jeśli car popełniał błędy, to winą za nie obarczano jego otoczenie i doradców: *Не от царей угнетение, а от любимцев царских; Не царь грешит, а думцы наводят*. W połączeniu *Царь-батюшка* utrwalił się obraz cara jako dobrego ojca, który łączy w sobie funkcję administratora (царь) oraz zwierzchnika kościoła i ojca narodu (батюшка).

Obrazowi rosyjskiego cara przypisuje się trzy zasadnicze funkcje: mistyczno-religijną (pośrednika pomiędzy Bogiem a narodem), administracyjną (uprawomocnia władzę absolutną na ziemi), a także mesjanistyczną (wybawia naród od wrogów, niewiernych, antychrysta, i usprawiedliwia wszystkie działania cara, nawet okrucieństwo)<sup>123</sup>.

Używając leksemu *car* nadawano nazwy własne faktom i zjawiskom ważnym dla historii i samoświadomości Rosjan: *Царь-колокол, Царь-пушка, Царь-девица, Царь-земля*. Użyty we współczesnym języku przypisuje obiektom cechę wyjątkowości i nawiązuje do dobrych zwyczajów

<sup>120</sup> А. Мясников: «Русский Царь» в структуре матрицы русского традиционного сознания (опыт философской реконструкции). «Credo New» 2012, № 3.

<sup>121</sup> Ibidem.

<sup>122</sup> <http://simvolika.rsl.ru/index.php> (20.11.2014).

<sup>123</sup> А. Мясников: «Русский Царь» в структуре...



z historii (nazwy lokali gastronomicznych *Царь, Царь ницца*, fabryka luksusowych mebli *Царь-мебель*, choinki noworoczne *Царь-елка*, producent chleba *Царь-Хлеб*, fabryka opakowań *Царь-Упаковка*, dostawca żywności ekologicznej *Царь-стол*). Prasa rosyjska donosi o projekcie wyprodukowania samochodów dla rosyjskiej elity politycznej, w tym również dla prezydenta kraju; silnik nowych samochodów, ze względu na niespotykane dotąd na świecie parametry techniczne, został nazwany *Царь–Двигатель*<sup>124</sup>.

b) православие, православная церковь – prawosławie

Oficjalny początek prawosławia rosyjskiego datuje się na rok 988, kiedy to Ruś Kijowska przyjęła chrzest, a tereny, które wtedy obejmowała, stały się później terytorium państwa rosyjskiego. Od XII wieku centrum prawosławia ziem wschodnich staje się Moskwa. W XV wieku rosyjska cerkiew prawosławna ogłosiła niezależność od Konstantynopola mianując się kościołem autokefalicznym i na dzień obecny stanowi jeden z 15 autokefalicznych kościołów prawosławnych. Na czele rosyjskiego kościoła prawosławnego stoi Patriarcha Moskwy i całej Rusi (Патриарх Московский и всея Руси). Zgodnie z najnowszymi danymi prawie 80 procent społeczeństwa deklaruje prawosławie jako wyznawaną religię<sup>125</sup>; niemal połowa wyznawców prawosławia swoją religijność ogranicza do kultuwowania świątecznej obrzędowości (ślub, chrzest); niemniej prawosławie pozostaje wyznacznikiem kulturowej tożsamości większości Rosjan<sup>126</sup>, jak i stereotypowego przekonania o Rosjanach.

c) „złoty wiek” kultury rosyjskiej – Александр Сергеевич Пушкин jako najbardziej reprezentatywny przedstawiciel;

d) wielcy kompozytorzy rosyjscy – Петр Ильич Чайковский jako najbardziej reprezentatywny przedstawiciel;

e) wielcy malarze rosyjscy – Илья Репин, Иван Шишкин, Михаил Врубель, Карл Брюллов, Иван Айвазовский jako najbardziej reprezentatywni przedstawiciele;

f) toponimy i atrakcje turystyczne – Москва, Санкт-Петербург, Байкал, золотое кольцо России, Транссиб;

g) kreml – kreml nazywa twierdzę w miastach ruskich, często na wznieśsieniu, otoczoną warownym murem. Tradycyjnie kojarzył się z centrum państwowości i władzy – znajdowały się tam siedziby władców, a także

<sup>124</sup> [http://www.gazeta.ru/auto/2014/10/24\\_a\\_6275141.shtml](http://www.gazeta.ru/auto/2014/10/24_a_6275141.shtml) https (27.10.2014).

<sup>125</sup> „В декабре 2009 года 80 процент опрошенных выбрали православие в качестве своей религии”. Wyznanie muzułmańskie deklaruje 7 procent mieszkańców Rosji, a pozostałe wyznania (katolicyzm, protestantyzm, judaizm, buddyzm, hinduizm) mają po ok. 1 procent wyznawców; <http://www.gazeta.ru/social/2012/12/17/4894681.shtml> (18.12.2013).

<sup>126</sup> Б. Дубин: *Массовое православие в России (девяностые годы)*. „Индекс. Досье на цензуру» 11/2000; <http://index.org.ru/journal/11/dubin.html> (5.01.2014).

cerkwie prawosławne. Do naszych dni zachowały się kremlle wielu miast rosyjskich (Астраханский кремль, Казанский кремль, Нижегородский кремль i inne), spośród których najważniejszy jest kreml moskiewski, będący siedzibą najwyższych władz rosyjskich, a wcześniej sowieckich. Kreml, funkcjonując jako nazwa własna, jest symbolem Rosji, zarówno w wymiarze państwowym jak i kulturalnym. Na Kremlu zostały zgromadzone unikalne na skalę światową zabytki kultury świeckiej między innymi: największy na świecie dzwon (царь-колокол), jedna z największych na świecie armata (царь-пушка), Pałac Kremłowski (Большой Кремлевский дворец), Pałac Teremnoj (Теремной дворец), zbrojownia (Оружейная палата), Pałac Zjazdów (Государственный Кремлевский дворец; Дворец Съездов), Plac Czerwony (Красная площадь). Znajdują się tam także obiekty sztuki sakralnej, między innymi: Sobór Zaśnięcia NMP (Успенский собор), Sobór Zwiastowania (Благовещенский собор), Cerkiew Złożenia Szat (Храм Положения ризы Божией Матери во Влахерне). Nagromadzenie obiektów kultury na Kremlu i fakt, że jest on siedzibą Prezydenta, utrwala ten leksem jako istotny w conceptosferze i (samo)świadomości mieszkańców kraju. Kreml pozostaje wyznacznikiem kulturowej tożsamości Rosji dla mieszkańców tego kraju.

h) женственность – kobiecość

Kobiecość jest to ważny element samoświadomości kobiet wychowywanych w kulturze rosyjskiej. Był kultywowany w literaturze rosyjskiej i znalazł odzwierciedlenie w języku. Połączenie *Тургеневская девушка* stanowi obraz zbiorowy wykształcony na podstawie prozy I.S. Turgieniewa. Zgodnie z nim dziewczyna z Rosji jest miła, skromna, tajemnicza. We współczesnym języku funkcjonuje jako komplement. *Татьяна* – główna bohaterka poematu *Eugeniusz Oniegin* – również stała się prototypem obrazu tzw. typowej Rosjanki („национальный тип” русской женщины). Jest to kobieta płomienna i czysta, marzycielska i otwarta, jest żoną, ale i przyjacielem. W użyciu utrwaliła się nominacja *Пушкинская красавица* – kobieta, która przyciąga swoją urodą, ale także erudycją, umiejętnością odpowiedniego zachowania, ma cechy, które pozwolą jej być dobrą żoną. Połączenie *Пушкинская красавица* jest nazwą odbywających się w Rosji konkursów piękności. Kobiecość była kultywowana w świadomości ogółu społeczeństwa rosyjskiego także poprzez edukację. W carskich szkołach dla szlachetnie urodzonych panien (училища для благородных девиц) ważne było wykształcenie u młodych dziewcząt cech, które stanowiły o ich wartości jako kobiety: czytanie, umiejętność prowadzenia konwersacji, adekwatne zachowanie w każdej sytuacji, nienaganne maniery, mądrość życiowa, dzięki której kobieta będzie podporą dla swojego męża. We współczesnych realiach rosyjskich istnieją szkoły-internaty dla dziewcząt, które swoją nazwą i tradycjami nawiązują do epoki Rosji carskiej (Марининское училище,

женская гимназия). *Credo* działalności wychowawczej szkół, to: *Россия; культура; образование; семья; домашний очаг; школа; доброта и красота; духовность; женственность* (integratywne właściwość, przysługująca współczesnej Damie i określająca jej postępowanie, relacje, wzajemne oddziaływanie z przedstawicielami przeciwległego płci)<sup>127</sup>. Jak podkreśla Anna Pawłowska ideał kobiety w historii Rosji zasadniczo nie zmieniał się<sup>128</sup>. Odnosząc do współczesnych realiów konstatuje: „В современном российском обществе скорее играют в сильных мужчин и слабых женщин, но правила игры усердно выполняются обеими сторонами”<sup>129</sup>.

i) армия – wojsko

Odbicie służby wojskowej jest w Rosji obowiązkowe. Jest regulowane przez stosowne dokumenty (Федеральный закон „О воинской обязанности и военной службе”) i uznawane za dług każdego mężczyzny wobec swojej ojczyzny (обязанность гражданина России по защите Отечества).

j) водка – wódka

W Europie wódka była znana już od XIII wieku. Traktowana jako lekarstwo, była dostępna tylko w aptekach. Do Rosji dotarła w XVI wieku. Jej spożycie było krytykowane przez cerkiew prawosławną, co początkowo hamowało jej rozpowszechnienie. Sytuacja znacząco zmieniła się za czasów panowania Piotra I, który zezwalał na jej produkcję i zakładał tzw. traktiry (przodrożne zajazdy, w których można było napić się wódki, zjeść i dostać nocleg) i kabaki (karczmy, szynki, w których podawano alkohol, początkowo przeznaczone dla prostego ludu), zbierając w zamian wysokie podatki, które były potrzebne na rozbudowę kraju. Katarzyna II uczyniła z produkcji i sprzedaży alkoholu przywilej dworski.

Rozpowszechnienie wódki na terenie Rosji ma ścisły związek z polityką państwa (caratu, Imperii, Rosji Radzieckiej i Rosji czasów *pie-riestrojki*) – okresy monopolu państwowego przeplatają się z okresami wolnego dostępu do produkcji i sprzedaży alkoholu, masowe pijaństwo hamowane jest przez ustawowe prohibicje (сухой закон). Rosja doczekała się kilku muzeów historii wódki (muzeum Izmańłowo w Moskwie, muzeum w Sankt-Petersburgu, muzeum w Ugliczu nad Wołgą, w mieście rodzinnym Smirnowa) oraz unikalnej na skalę światową monografii autorstwa Wiliama W. Pochliobkina<sup>130</sup>. W odniesieniu do kultury rosyjskiej alkohol jest źródłem powstawania heterostereotypów i autostereotypów.

<sup>127</sup> <http://www.kmariinka.ru> (1.12.2014).

<sup>128</sup> А. ПАВЛОВСКАЯ: *Русский мир. Характер, быт и нравы*. Том 1. Москва 2009, s. 406.

<sup>129</sup> Ibidem, s. 433.

<sup>130</sup> В.В. ПОХЛЕБКИН: *История водки*. Москва 1991; В.В. ПОХЛЕБКИН: *Чай и водка в истории России*. Красноярск 1995.

## 5) leksykultury nazywające dni/wydarzenia, które są ważne i wyczekiwane:

## a) święta: Новый год – Nowy Rok

Najważniejsze święto rodzinne obchodzone w Rosji; bliscy zbierają się przy wspólnym stole (новогодний стол), przygotowują tradycyjne dania kuchni rosyjskiej (оливье, селедка под шубой, голубцы), wznoszą toast noworoczny (чокаются бакалами с шампанским), składają sobie życzenia (поздравляют друг друга с Новым годом), mają marzenie, którego nie wypowiadają (загадывают желание). Nieodłącznym atrybutem powitania Nowego Roku jest choinka (новогодняя елка, nie: 'święteczna') i prezenty, które przynosi Dziadek Mróz i Śnieżynka (Дед Мороз и Снегурочка). Nieodłączne atrybuty Nowego Roku to także transmisja telewizyjna/radiowa orędzia noworocznego Prezydenta, melodia moskiewskich kurantów, hymn państwowy i film *Ирония судьбы*.

## b) выйти замуж – wyjść za mąż

W przeszłości obowiązywał zwyczaj wydawania dziewcząt za mąż w bardzo młodym wieku (nawet 12 lat). Panujące obyczaje zostały utrwalone w sztuce, np. na malowidle *Неравный брак* Wasilija Pukiriewa, w *Евгениусzu Onieginie* Aleksandra Puszkina (*Благославил меня отец, / Я горько плакала со страха, / Мне с плачем косу расплели, / Да с пенем в церковь повели*)<sup>131</sup>). Niemniej zamążpójście utrwaliło się jako synonim spełnienia dla kobiety. Mimo zmian kulturowych rosyjska zwyczajowość wciąż kultywuje to przekonanie i pielęgnuje tradycję wychodzenia za mąż w stosunkowo młodym wieku (20–25 lat).

## c) свадьба – ślub

Po latach przymusowej ateizacji kraju obserwowany jest powrót do tradycji religijnych. Większość par decyduje się nie na ślub cywilny (в ЗАГС-е), ale kościelny (церковный). Msza przebiega w prawdziwie carskim anturazie, trwa kilka godzin, a podczas jej trwania nad głowami pary młodej świadkowie trzymają bogato zdobione korony (невеста и жених стоят под венцом). Na ulicach rosyjskich miast nie powinien też dziwić widok kilkunastometrowych limuzyn, którymi przemieszczają się pary młode. Ten dzień jest z reguły obchodzony w sposób bardzo wystawny i okazały. Po oficjalnej ceremonii nowożeńcy udają się pod najważniejszy w ich miejscowości pomnik, by złożyć kwiaty (zazwyczaj jest to pomnik upamiętniający czyny bohaterów wojennych, np. pomnik zwycięstwa nad faszyzmem).

## 6) leksykultury, za pomocą których jest wyrażany pozytywny stosunek do innych:

## a) молодец – zuch, bohater, chwat, swój chłopak, godny podziwu

W eposie ludowym *молодец* utrwala obraz bohatera (храбрец). Semantyczne znaczenie słowa wskazuje na człowieka silnego, dobrze

<sup>131</sup> А.С. Пушкин: *Евгений Онегин. Роман в стихах*. Глава III Строфа XVIII. <http://www.poetry-classic.ru/3-18.html> (2.12.2014).

zbudowanego, zazwyczaj młodego. W Rosji przedrewolucyjnej zwrot ten był używany podczas zwracania się żołnierzy: *Здорово, молодцы!*<sup>132</sup>. We współczesnym języku potocznym *молодец* funkcjonuje jako wyrażenie pochwały, można go kojarzyć z polskim ekspresywem „brawo”, niemniej rosyjski superlatyw ma o wiele szerszy zakres użycia. Może być używany jako komplement: *Она у нас молодец! – И он шутливо и любовно поцеловал старушку в пробор белых волос*<sup>133</sup>, jako aprobata dla jakichś działań, postawy: *Борис Немцов: молодец Чубайс! Если бы не он, страна давно бы уже окоченела*<sup>134</sup>, jako akceptacja określonych działań: *Мне не стыдно за моего Президента. Он МОЛОДЕЦ!... У нас свой путь и Крым*<sup>135</sup>; jako aplauz, np. podziękowanie kibiców dla sportowców po wygranym meczu: *Молодцы! Молодцы!*; psychologiczna charakterystyka pozytywnej postawy i odpowiedniego zachowania: *В школе – молодец, а дома грубиян... Кажется, что нас он вообще не любит*<sup>136</sup>.

b) поздравлять – składać życzenia, gratulować

*Поздравления* (składanie życzeń) należy uznać za znaczące dla kultury rosyjskiej. Zwroty z tą intencją są rozpatrywane z pozycji konceptu: „в силу их значительной нагруженности социальным и культурным компонентом и их важной роли в речевых взаимодействиях людей”<sup>137</sup>, a także stereotypu kulturowego, w którym jest odzwierciedlony narodowy (rosyjski) obraz świata<sup>138</sup>. Ich semantycznym komponentem są znaczenia ‘я рад за тебя’ i ‘я доброжелателен к тебе’.

Leksem *поздравлять* posiada w języku polskim dwa odpowiedniki – *składać życzenia* i *gratulować*. Jego zastosowanie jest regulowane przez sytuację i kontekst użycia:

- *поздравлять* (‘składać życzenia’) jest etykietalnym zwrotem, który jest wyrazem pamięci o wydarzeniach, które są ważne dla adresata, wyrażają sympatię i dobre uczucia względem niego, a także służą podtrzymaniu kontaktu, co można kojarzyć z semantycznym znaczeniem ‘я доброжелателен к тебе’, np. *Поздравляю с Пасхой, с Днем рождения, с Днем 8 марта*;

<sup>132</sup> Н.Д. Ушаков: *Толковый словарь русского языка*. Москва 2007.

<sup>133</sup> З.Н. Гиппиус: *Избранное*. Москва 1997, s. 302.

<sup>134</sup> <http://www.nemtsov.ru/old.phtml?id=577982> (10.01.2014).

<sup>135</sup> <http://www.echo.msk.ru/blog/amountain/1383294-echo/> (10.01.2014).

<sup>136</sup> <http://www.deti-club.ru/psiholog> (11.01.2014).

<sup>137</sup> Е.В. Вдовина: *Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ*. Автореферат диссертации по гуманитарным наукам. <http://cheloveknauka.com> (15.01.2014).

<sup>138</sup> Н.В. Дудкина: *Речевой жанр «поздравление» в русской и американской лингвокультурах, автореферат диссертации по гуманитарным наукам*. <http://cheloveknauka.com> (16.01.2014).

- поздравлять ('gratulować') jest ekspresywem, który ma na celu przekazanie pochwały, wyraża sympatię i zadowolenie z sukcesów adresata, czemu odpowiada rosyjski komponent 'я рад за тебя, пр. *Поздравляю со сдачей экзамена, Поздравляю с новоселием.*

Życzenia/gratulacje w języku rosyjskim mają wysoką częstotliwość użycia w komunikacji, mogą wychodzić poza zakres szablonowej realizacji aktu mowy; bywają rozbudowane, wierszowane.

- 7) leksykultury określające sposób spędzania czasu przez wspólnotę kulturową oraz określające realia dnia codziennego:

- a) школа – szkoła

Filarami kształcenia w Rosji są: funkcja wychowawcza i kształcenie patriotyczne. Nauczanie na wszystkich etapach jest silnie scentralizowane i podlega kontroli państwa. Wysoki jest autorytet pedagoga, tak jak i samej instytucji, jaką jest szkoła<sup>139</sup>. Pełny cykl nauki w szkole trwa 11 lat (klasy od pierwszej do jedenastej).

- b) театр – teatr

Spektakle teatralne cieszą się w Rosji ogromną popularnością. Bilety są sprzedawane w przejściach podziemnych, obok stacji metra, na ulicy. Jest to tradycja minionej epoki politycznej. Podtrzymuje ona zwyczaj propagowania wśród szerokich odbiorców dostępu do kultury wysokiej. Proste komunikaty: *Давай сходим в театр; А что ставят завтра в Малом?; Я достала билеты на завтрашний спектакль в МХАТ-е* – mają inną wartość komunikacyjną, niż ich polskie odpowiedniki leksykalne, gdyż konotują sens 'zrobmy coś zwyczajowego/co robimy często/co robią także inni/pozostali/wszyscy'.

- c) цирк – cyrk

W przeciwieństwie do polskich wyobrażeń o cyrku jest to prestiżowa forma obcowania ze sztuką. Budynki (pomieszczenia) cyrkowe są obiektami murowanymi, wkomponowanymi na stałe w ogólny pejzaż kultury w każdym dużym mieście rosyjskim. Sztuka cyrkowa jest na bardzo wysokim poziomie. W Rosji kształceni są profesjonalni artyści cyrkowi (w Polsce takie szkoły już nie istnieją). Dlatego sytuacje komunikacyjne z zastosowaniem leksykultury *цирк* (*Он заслуженный артист цирка; Ты уже ходила в наш цирк?*) będą uruchamiały inne konotacje, niż ich odpowiedniki leksykalne polskie.

- d) книжный магазин – księgarnia

Księgarnie rosyjskie zajmują miejsce osobliwe w porównaniu z polskimi realiami. Są otwarte do późnych godzin wieczornych, a nawet nocnych (do godziny 23.00) lub nawet całodobowo. Książka zajmowała w społeczeństwie rosyjskim rolę szczególną: „Книги были радостью,

<sup>139</sup> А. ПАВЛОВСКАЯ: *Русский мир...* Том 2, s. 126.



удовольствием, отдыхом, праздником. В древнерусской литературе к ним применяется эпитет «сладость» [...]. В последующие эпохи книга продолжала оставаться окном в мир, духовным наставником и просветителем, а главное – учителем<sup>140</sup>. Książka dla Rosjanina była obiektem miłości, pasji, namiętności: „В XIX в. по отношению к книге вообще часто применяется слово «страсть»”<sup>141</sup>. We współczesnej Rosji obserwowana jest ta sama tendencja, co i w innych krajach – rola książki podupada, gdyż wypierają ją nowe technologie<sup>142</sup>. Niemniej dane statystyczne potwierdzają, że zamiłowanie Rosjan do literatury jest wyższe niż w innych krajach<sup>143</sup>. Na rynku wydawniczym dominuje literatura piękna<sup>144</sup>. Czytelnictwo jest niemalże czterokrotnie wyższe niż w Polsce<sup>145</sup>. Dane te są jedynie ciekawostką, niemniej potwierdza ona wartość naddaną leksemu книжный магазин.

e) дача – dacha

Dacze jako miejsce wypoczynku zamożnych mieszkańców miast rosyjskich rozpowszechnione zostały w połowie XIX wieku. Na stronach muzeum pamięci „Разночинный Петербург” czytamy, że na przełomie XIX–XX w. spędzanie czasu na daczach było zjawiskiem powszechnym i masowym, charakterystycznym tylko dla realiów Rosji, co znalazło odbicie w rosyjskiej literaturze i sztuce tamtego okresu<sup>146</sup>. We wczesnych czasach radzieckich daczami byli obdarowywani działacze partyjni aparatu państwowego. Typowa dacha tzw. nomenklatury partyjnej została przedstawiona w filmie Nikity Michalkowa *Spaleni słońcem* (*Утомленные солнцем*). Małe dache, często bez wygod (bez bieżącej wody, ogrzewania) stały się w czasach radzieckich dostępne dla większości obywateli radzieckich miast. Były miejscem odpoczynku rodzinnego i, przede wszystkim, służyły do uprawy warzyw i owoców na własny użytek. Ta sytuacja jest charakterystyczna dla Rosji także i w obecnych czasach. Fakultatywnym elementem daczach może być rosyjska *bania* (баня).

f) рынок (базар) – targ

Słowo rozpowszechnione w Rosji i w krajach byłego ZSRR. Oznacza ogromny kompleks handlowy, zazwyczaj zadaszony, choć niektóre stoiska

<sup>140</sup> А. ПАВЛОВСКАЯ: *Русский мир. Характер, быт и нравы*. Том 2. Москва 2009, s. 129.

<sup>141</sup> Ibidem, s. 138.

<sup>142</sup> Ibidem, s. 150.

<sup>143</sup> Według oceny UNESCO w ubiegłym roku Rosja zajęła czwarte miejsce w świecie pod względem ilości wydanych książek (po USA, Wielkiej Brytanii, Chinach).

<sup>144</sup> Związek Pisarzy podaje dane, z których wynika że 42 procent sprzedanych książek stanowi literatura piękna, informatory – 22 procent, książki dla dzieci i młodzieży – 16 procent, podręczniki – 5 procent, literatura naukowa – 1 procent; <http://brightonbeachnews.com> (15.09.2014).

<sup>145</sup> Według danych centrum badania opinii publicznej (ВЦИОМ) statystyczny Rosjanin przeczytał 3,94 książek w ciągu roku.

<sup>146</sup> [www.spbmmrp.ru](http://www.spbmmrp.ru) (20.09.2014).

znajdują się na wolnym powietrzu. *Рынок* jest słownikowym synonimem leksemu *базар*. Jednak pierwsze z nich ma szersze zastosowanie komunikacyjne, ponieważ za jego pomocą są tworzone nazwy własne targowisk miejskich. Dla przykładu: w Petersburgu – *Кузнечный рынок*, *Сенной рынок*, *Троицкий рынок* i inne; w Moskwie – *Измайловский рынок*, *Ярославский рынок*; w Irkucku – *Центральный рынок* itd. W każdym mieście znajduje się przynajmniej jeden taki obiekt. Istnieją rynki, które trudnią się wyspecjalizowaną sprzedażą, np. *книжный рынок (базар)*, *рыбный рынок (базар)*, *вещевой рынок (базар)*. Słowo *рынок* próbuje się obecnie zastąpić określeniami: *торговый комплекс*, *торговый центр*, niemniej w codziennym użyciu formy te używane są sporadycznie.

8) leksykultury – osobliwości kuchni rosyjskiej:

a) хлеб – chleb

Chleb w Rosji jest osobliwością szczególną: „Разговор о том, что едят в России, надо начать с хлеба. Хлеб называют основой русской жизни, именно жизни, а не просто питания [...]. Хлеб для русского человека был самой жизнью, а для России – богатством”<sup>147</sup>. Jest zazwyczaj ciemny, żytni. Jasny wypiek z mąki pszennej nie jest określany jako chleb, ale *батон* lub *батон белого хлеба*. W realiach współczesnych chleb jest spożywany do wszystkich posiłków, również do obiadu. Rosjanin je go z zupą, z ziemniakami, kaszą, mięsem, makaronem, co dla obcokrajowca stanowi pewien koloryt kulinarny: „В большинстве российских семей за стол без хлеба вообще не сядут и едят его со всем, в том числе с кашами, макаронами. А современные русские путешественники раздражаются на то, что в европейских ресторанах чаще всего приходится отдельно просить хлеб к еде. Так что хлеб и сейчас сохраняет важное место в рационе питания русских”<sup>148</sup>. Zwyczaj ten należy motywować historycznie: „Повседневная еда русского крестьянина в праздники и в будни по большей части состояла из хлеба – с молоком, чаем, квасом, щами”<sup>149</sup>. W nowszej historii (lata głodu w czasach Związku Radzieckiego i wojny) chleb był deficytem i zarazem podstawowym pożywieniem, a pamięć o tych czasach jest żywo obecna w świadomości współczesnych Rosjan. Dlatego szacunek, jakim darzony jest chleb, jest w Rosji szczególny. Polak nie powinien okazywać zdziwienia, jeśli przy każdym posiłku będzie częstowany chlebem (*Хлеб будешь?*, *Кусочек хлеба тебе?*) lub jeśli przebywający w Polsce gość z Rosji poprosi przy obiedzie: *А хлеб можно попросить?*

<sup>147</sup> А. ПАВЛОВСКАЯ: *Русский мир...* Том 2, s. 444.

<sup>148</sup> Ibidem, s. 446.

<sup>149</sup> Ibidem.

## b) чай – herbata

Historycy uważają, że herbata dotarła do Rosji z Chin w XVII wieku. Stała się napojem bardzo popularnym (drugie miejsce po wódce, a w czasach prohibicji – pierwsze). Picie herbaty jest nadal zwyczajowo uznawane przez Rosjan za ważny element ich codzienności: „В настоящее время в России чай пьют обычно после еды, часто в качестве десерта. Черный чай все еще популярнее зеленого [...]”<sup>150</sup>. Znaczący temat Walerij Pochliobkin potwierdza, że zwyczaj picia herbaty w Rosji ma swój odrębny koloryt: „[...] в России были восприняты, объединены и существенно дополнены все существующие на Востоке и Западе виды чаепития, в результате создан свой, русский, национальный способ чаепития”<sup>151</sup>.

Zwyczaj picia herbaty (*чаenumie*) miał swoje nieodzowne atrybuty – od XVIII wieku przeżywała rozkwit produkcja rosyjskiej porcelany (*Императорский фарфоровый завод в Петербурге*), a w XIX wieku rozpoczęto produkcję tulskich samowarów. Zgodnie z etykietą tamtych czasów z porcelanowych filiżanek mogły pić herbatę kobiety, mężczyźni – tylko w szklankach. Ze względów praktycznych szklanki zaczęto osadzać w metalowych „koszyczkach” z uchwytem (*подстаканники*). Były wyrabiane ze złota, srebra, niklu, miedzi, melchioru lub zwykłego metalu, bogato zdobione. W roku 1892 decyzją ówczesnego ministra transportu Siergieja Witte wysokie szklanki w „podstakannikie” znalazły się na wyposażeniu pociągów. Po dziś dzień tak podana herbata jest serwowana podróżnym przez kierownika wagonu (*проводник*) podczas przejazdu rosyjskimi kolejami<sup>152</sup>. Samowary, podstakanniki, ozdobne serwisy można kupić w sklepach z pamiątkami. Jako *souvenir* do pewnego stopnia „wskrzeszają” a może raczej kultywują miniony tradycjonalizm, co można uznać za jeden z przejawów „modelowania wyobrażenia” o wspólnocie kulturowej<sup>153</sup>. Ale są także obecne w wystrojach mieszkań i w codziennym użyciu wielu mieszkańców tego kraju.

## c) квас – kwas

Jest to napój powstały przy produkcji chleba, bezalkoholowy, lub ze śladową zawartością alkoholu, który smakiem przypomina ciemne piwo. Uznawany jest za napój narodowy: „Хлебный квас – национальный

<sup>150</sup> „Остановка: Россия” 2012, № 3, s. 12.

<sup>151</sup> В.В. ПОХЛЕБКИН: *Чай, его история, свойства и употребление*. Москва 2001 <http://www.biblio.nhat-nam.ru/poh.pdf> (18.09.2014).

<sup>152</sup> Zadaje to kłam obiegowej opinii, że *подстаканники* wprowadziła do obiegu władza radziecka. Niemniej to właśnie w epoce sowieckiej picie herbaty w wysokich szklankach rozpowszechniło się na szeroką skalę. Zwyczaj ten jest nadal kulturowany w domach starszych osób, szczególnie w małych miejscowościach.

<sup>153</sup> W.J. BURSZA: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań 1998, s. 169.

- напиток России и Украины с XVI века, когда существовало несколько сотен видов кваса. Об его изготовлении упоминалось уже в X веке”<sup>154</sup>. Rozpowszechniony był również kwas owocowy, jagodowy, mleczny, a także tzw. okroszeczny (*окрошечный квас*). Nazwę swą zawdzięcza słowu *окрошка*, które oznacza tradycyjną rosyjską zupę podawaną na zimno, przyrządzoną z kwasu, pokrojonych warzyw, przypraw, jajek ugotowanych na twardo, śmietany, czym przypomina nieco polski *chłodnik*. W obecnych czasach kwas chlebowy przeżywa w Rosji renesans. Jest sprzedawany zarówno w butelkach, jak i – podobnie jak w czasach radzieckich – rozlewany z beczkowsów stojących na ulicach.
- d) *маринованные овощи* – kiszone i marynowane warzywa: pomidory, kabaczki, czosnek, pędy czosnku, ogórki, buraki, cebula, morska kapusta (wodorosty). Sprzedaje się je w słojach lub na wagę, stanowią obowiązkowy element na rosyjskim stole.
- e) *икра* – kawior  
Jeszcze w XIX w. był w Rosji bardzo tani. Traktowano go jako posiłek dla biedoty. Był tak powszechny, że wymyślano najprzeróżniejsze sposoby jego spożywania – marynowano w occie, podsmażano lub dodawano do *blinów* w charakterze „wypełniacza” podczas wyrobu ciasta. Obecnie jest nazywany „пищей царей”, „морским золотом”<sup>155</sup>, uznaje się go za luksus, który kosztuje немало, jednak jest podawany na rosyjski stół przy okazji wszelkich uroczystości. W Rosji rozpowszechniona i dostępna w sklepach jest także *икра кабачковая*, *икра баклажанная*. Nie ma nic wspólnego z delikatesem z ryby – jest to pasta z przetartych warzyw sezonowych (bakłażanów, kabaczków, cukinii). Homonimia językowa wzmacnia częstotliwość użycia słowa *икра* w rosyjskich realiach dnia codziennego<sup>156</sup>.
- f) *сало* – słonina wieprzowa  
Stanowi osobliwość kuchni rosyjskiej, ale także ukraińskiej, jest przyrządzane w wersji wędzonej lub solonej. Istnieje powszechne przekonanie o jego dobroczynnym wpływie na zdrowie i funkcjonowanie organizmu. Ciekawostką jest, że na Ukrainie w Połtawie corocznie 23 stycznia jest obchodzone święto tego produktu (*День сала*).
- g) *блины* – bliny  
Są wypiekane na patelni z mąki różnego gatunku (pszenicznej, gryczanej). Przypominają polskie naleśniki. W języku rosyjskim funkcjonuje określenie *сытные блины*, tj. ‘syćące’, ‘pożywne’. Dlatego bliny są przyrządzane z nadzieniem: na słodko (z konfiturą, śmietaną, mlekiem zagęszczonym),

<sup>154</sup> „Остановка: Россия” 2012, № 3, s. 10.

<sup>155</sup> „Остановка: Россия” 2012–2013, № 5, s. 16–20.

<sup>156</sup> Por.: ibidem.

z farszem mięsnym, grzybowym, serowym, warzywnym itd. Osobliwością są bliny z kawiozem (*блины с икрой*), nie spotykane w żadnej innej kuchni poza wschodnioeuropejską. Bliny są daniem spożywanym w domach rosyjskich, zarówno na co dzień, jak i podczas świąt, kiedy to kojarzą się z tradycją, np. w okresie tzw. Maslienicy (*Масленица*), tj. tygodnia zabaw i świętowania, wyznaczanego przez kalendarz chrześcijański (okres poprzedzający wielki post) oraz wierzenia i zwyczaje ludowe (symboliczne pożegnanie zimy). *Масленица* była nazywana synonimicznie *Блинница*, *Блинщина*, *Блинная неделя*, *Блиноедка*. Tradycję tę obrazuje film Nikity Michalkowa *Syberyjski cyrulik* (*Сибирский цирюльник*). *Bliny* przenikają do świadomości odbiorcy jako coś, co jest „nasze”, za pośrednictwem kultury wysokiej (płótno współczesnej rosyjskiej malarki Anny Czerkaszyny zatytułowane *Masielnica* (Анна Черкашина *Масленица*, 2002) i masowej (podstawowe danie w menu sieci restauracji szybkiej obsługi *Теремок* oraz *Кафе Русские блины*, które stanowią rosyjską alternatywę dla zachodnich sieci McDonald's, KFC).

h) варенье – konfitura

Przypomina *dżem*, *powidło*, jednak w przeciwieństwie do nich ma o wiele szersze zastosowanie. Podaje się je, np. jako dodatek do herbaty. Władimir Makowski, mistrz scen rodzajowych, utrwalił tę osobliwość życia codziennego Rosjan na swoim płótnie, które znajduje się w Galerii Trietiańskiej (В.Е. Маковский *Варят варенье*).

i) торт – tort

Jest tradycyjnym słodkim ukoronowaniem uroczystości (ślub, urodziny) w wielu współczesnych społecznościach. W Rosji pełni jeszcze funkcję dodatkową, porównywalną z rolą, jaką w polskiej zwyczajowości odgrywa *ciasto* (rosyjskie słowo *пирог*). Odpowiedniki słownikowe *торт* i *tort* wykazują odmienne konotacje. Tortem częstuje się gości podczas spotkania towarzyskiego, tort kupuje się w charakterze drobnego prezentu idąc w gości do rosyjskiego domu. Torty w Rosji są standaryzowane (pod względem wyglądu, smaku, np.: *киевский торт*, *вафельный торт* itd.) i dostępne w sprzedaży w każdym rosyjskim mieście w sklepie spożywczym.

j) пельмени – pierogi z farszem ze zmielonego surowego mięsa

k) вареники – pierogi z każdym nadzieniem, za wyłączeniem mięsa, np. z owocami, kapustą, grzybami, kaszą gryczaną. Rozpowszechnione są *вареники* z farszem otrzymywanym ze zmielonych ziemniaków, przypominające funkcjonujące w polskim nazewnictwie tzw. ruskie pierogi.

l) супы – zupy:

– солянка – tradycyjna zupa rosyjska, może być przyrządzana na bazie mięsa (*мясная солянка*), ryb (*рыбная солянка*) lub grzybów (*грибная солянка*). Najbardziej rozpowszechniona wśród mieszkańców Rosji jest *солянка* przyrządzana na bazie wywaru mięsnego oraz kwasu ogórko-

- wego, podawana z kawałkami mięsa, kielbasy, parówek, pokrojonymi zielonymi oliwkami, pomidorami i cytryną;
- борщ – zupa przyrządzana na bazie wywaru z buraków, podawana z pokrojonymi warzywami, ziemniakami, fasolą, kawałkami mięsa i gęstą śmietaną;
  - щи – gęsta zupa przyrządzana z kapusty kiszzonej lub świeżej, z dodatkiem innych warzyw oraz ziemniaków, gotowana na bazie wywaru mięsnego lub postna; w kuchni rosyjskiej rozpowszechnione są także zupy *щи* w których kapustę zastępuje się innymi warzywami, np. koperkiem lub szczawiem, tzw. *зеленый щи*.
- m) towary tzw. „brendowe”, które były produkowane w czasach radzieckich i wytwarza się je po dziś dzień. Ze względu na ich popularność nie został zmieniony ich smak i skład, ani też ich opakowanie i markowy znak<sup>157</sup>:
- ряженка – smakiem przypomina jogurt;
  - сгущенка – mleko skondensowane zagęszczane, jest bardzo rozpowszechnione w kuchni rosyjskiej, podaje się je także do herbaty, naleśników (*blinów*);
  - шоколад „Аленка” – czekolada, receptura której została opracowana w roku 1964 z myślą o tzw. masowym odbiorcy (czekolada miała być niedroga). Na opakowaniu czekolady widnieje rysunek dziewczynki w chustce na głowie prezentującej kanon mody dziecięcej z epoki radzieckiej (wedle opracowań – córki pierwszej kosmonautki na świecie Walentyny Tierieszkowej);
  - мороженое „Эскимо” – lody w postaci kostki przykrytej z obu stron wafelkiem (najczęściej bez patyka). Receptura została opracowana w roku 1937. *Эскимо* są wyjątkowo twarde, o mocno śmietankowym wyrazistym smaku. Sprzedaje się je na ulicach rosyjskich miast, także zimą. Służą do tego specjalnie przystosowane przenośne wózki–łodówki. W ostatnich latach powrócono do tradycyjnego opakowania z lat minionej epoki z napisem: „Мороженое эскимо СССР пломбир”.
- 9) leksykultury symbolizujące wspólną tożsamość kulturową – artefakty.
- Jest to obszerna grupa leksemów nazywających przedmioty sztuki stosowanej (matrioszka, grzel, samowar, chochloma), nazwy tradycyjnych instrumentów muzycznych (bałałajka, dombra), formy architektury sakralnej (kopuły cerkwi, dzwon, ikona, ikonostas). Leksykultury te można także traktować, jak postuluje Wojciech Burszta, w kategoriach „ludowości”, tj. „zinterpretowanej konstrukcji myślowej, ideologicznej całości, godnej propagowania i upowszechniania”<sup>158</sup>. Można też na nie patrzeć z pozycji „folkloryzmu”, który tym różni się od folkloru i kultury ludowej, że jest „działalnością świadomo-

<sup>157</sup> «Остановка: Россия» 2012–2013, № 5, s. 16–20.

<sup>158</sup> W. BURSZTA: *Antropologia kultury...*, s. 169.



mie inspirowaną, kierowaną [...], odwołuje się do oryginalnych źródeł kultury chłopskiej na zasadzie przypomnienia, interpretacji i prezentacji treści, które w skali społecznej już zamarły [...]”<sup>159</sup>. Ludowość i folkloryzm do pewnego stopnia podtrzymują nasze wyobrażenie o „rosyjskości”, stereotypizując je.

Leksemy nazywające artefakty zawsze były uznawane za istotne w procesie nauczania języka rosyjskiego jako obcego. Ujmowano je z pozycji leksyki bezekwiwalentnej, realioznawstwa, lingworealioznawstwa. Jako leksykultury w codziennej komunikacji mogą skutecznie realizować funkcję fatyczną i konatywną, choć istotna jest także funkcja poznawcza. Na przykład, aby zrozumieć bardzo rozpowszechnione w sytuacjach codziennej komunikacji porzekadło: *В Тулу со своим самоваром не ездят*, niezbędna jest informacja na temat leksykultury *самовар* (samowary są wytwarzane w Tule). Wiedza ta pozwala wnioskować: ‘Tuła słynie z produkcji samowarów, dlatego nie ma sensu wieźć ich tam ze sobą’. Prowadzi to do dekodowania sensu przysłowia: ‘to co robisz jest pozbawione sensu’, ‘niepotrzebnie tracisz czas’.

### 3.3.2. Leksykultury rosyjskie złożone

Koncepcja semiotyczna, zgodnie z którą wszelka rzeczywistość, która jest wprowadzana do sfery kultury, zaczyna funkcjonować jako znakowa<sup>160</sup>, dała podwalinę, w ramach której są badane tzw. „semiotyki szczegółowe”: literatura, film, sztuki plastyczne, muzyka, historia, religia<sup>161</sup>. Również pojęcie tekst kultury jest szerokie; tekstem kultury może stać się dzieło literackie, plastyczne, muzyczne, a także rozmaite wytwory kultury składające się na otaczającą człowieka rzeczywistość, np. zachowanie, gest, strój, danie: „Текст культуры представляет собой наиболее абстрактную модель действительности с позиций данной культуры. Поэтому его можно определить как *картину мира* данной культуры”<sup>162</sup>. W takim ujęciu obecność w tekście nazw zjawisk i faktów, które są ważne dla tożsamości kulturowej danej społeczności, może wykraczać poza zakres pojedynczej jednostki językowej. Dla celów niniejszej pracy wprowadzimy określenie leksykultura złożona. W ten sposób interpretujemy zjawiska kultury rosyjskiej, które są przekazywane poprzez wyrażenie językowe, szersze niż pojedynczy leksem.

<sup>159</sup> Ibidem.

<sup>160</sup> B. ŻYŁKO: *Semiotyka kultury. Szkoła kartusko-moskiewska*. Gdańsk 2009.

<sup>161</sup> B. ŻYŁKO: *Kultura i znaki. Semiotyka i znaki w szkole kartusko-moskiewskiej*. Gdańsk 2011.

<sup>162</sup> Ю.М. ЛОТМАН: *О метаязыке типологических описаний культуры*. В: Ю.М. ЛОТМАН: *Избранные статьи: В 3-х т.* Таллин 1992. Т. 1, s. 386.

Istotne jest wskazanie, jak leksykultura złożone aktualizują się w komunikacji. Można spojrzeć na ten problem z pozycji tekstu precedentnego (прецедентный текст). Określenie to sformułował w nauce rosyjskiej Jurij Karałow. Teksty precedentne określił jako: „(1) значимые для той или иной личности в познавательном и эмоциональном отношениях, (2) имеющие сверхличностный характер, т.е. хорошо известные и широкому окружению данной личности, включая ее предшественников и современников, и, наконец, такие (3) обращение к которым возобновляется неоднократно в дискурсе данной языковой личности”<sup>163</sup>. Wiktoria Krasnych prezentuje stanowisko semiotyczne i w charakterze tekstów precedentnych rozpatruje także niewerbalne formy realizacji (sztuka, rzeźba, architektura, muzyka itd.)<sup>164</sup>. Jurij Prochorow z kolei ujmując to zjawisko z perspektywy użytkownika danego języka (tzw. языковая личность), uwikłanego w kontekst kultury, i wyróżnia cztery poziomy użytkownika języka: indywidualny, społeczny (rodzinny, zawodowy), narodowo-kulturowy, ogólnoludzki. Na każdym z poziomów użytkownik języka odwołuje się do innych faktów kultury, a jego zachowanie językowe uzyskuje inną charakterystykę<sup>165</sup>. Do lingwodydaktyki pojęcie to wprowadzili Jewgienij Wiereszczagin i Witalij Kostomarov<sup>166</sup>.

Jak zauważa Wojciech Chlebda „Ani dla «прецедентности», ani dla «прецедентных текстов» [...] nie mamy adekwatnych terminów polskich, co utrudnia dyskusję, ale jej nie uniemożliwia”<sup>167</sup>. Dominuje posługiwanie się pojęciem tekst precedentny, choć niektórzy polscy rusycyści posługują

<sup>163</sup> Ю.Н. КАРАЛОВ: *Русский язык и языковая личность*. Москва 1987, s. 216.

<sup>164</sup> В.В. КРАСНЫХ, Д.Б. ГУДКОВ, И.В. ЗАХАРЕНКО, Д.В. БАГАЕВА: *Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации*. «Вестник МГУ. Серия 9. Филология» 1997, № 3, s. 62–75.

<sup>165</sup> Ю.Е. ПРОХОРОВ: *Действительность. Текст. Дискурс*. Москва, s. 148–149. Nieco zbliżoną w swym wydźwięku, bo akcentującą rolę i pozycję użytkownika języka, myśl odczytywać można u Barbary Witosz w jej sposobie interpretacji intertekstualności. Witosz zaznacza, że analiza intertekstualności ma sens wtedy, kiedy jest ujęta w odniesieniu do konkretnej osoby i typu cytowanego tekstu. Otwiera się wtedy horyzont badania stylu indywidualnego danego użytkownika języka „w powiązaniu z osobowością twórcy”. Autorka postrzega ten związek jako „element konstruowanej tożsamości podmiotu, jego postawy, jednostkowych wyborów, przyjmowanej hierarchii ważności i oceny tekstowego uniwersum”. Por.: B. WITOSZ: *Kategoria intertekstualności w kontekście współczesnej stylistyki (wąskie czy szerokie ujęcie?)*. W: *Intertekstualność we współczesnej komunikacji językowej*. Red. J. MAZUR. Lublin 2010, s. 31.

<sup>166</sup> Е.М. ВЕРЕЩАГИН, В.Г. КОСТОМАРОВ: *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва 1990.

<sup>167</sup> W. CHLEBDA (recenzja): Д.Б. Гудков: *Прецедентное имя и проблемы прецедентности*, Издательство Московского университета, Москва 1999. W: „Studia i szkice slawistyczne. Literatura. Kultura. Język”. Nr 1. Red. W. CHLEBDA, I. ŚWIATŁOWSKA-PRĘDOTA. Opole 2002, s. 258.

się terminem tekst precedensowy<sup>168</sup>, powstałym w wyniku tłumaczenia: *прецедент* – *precedens*, *прецедентный* – *precedensowy*, *прецедентный текст* – *tekst precedensowy*.

W oparciu o interpretację etymologiczną (łac. *praecedens* [*praecedentis*] – poprzedzający) tekst precedentny należy rozumieć jako tekst wyjściowy, który posłużył jako pretekst do powstania tekstu kolejnego (następczego). Zgodnie z definicją słownikową: „Прецедентный текст – текст-образец, часто цитируемый и узнаваемый большими группами носителей языка и культуры”<sup>169</sup>. Niemniej w wielu ujęciach za tekst precedentny jest uznawany także tekst następczy, w którym autor odniósł się do dowolnego innego tekstu za pomocą cytacji, skojarzenia, gry językowej itd. Precedentność to „ogólnie pojmowana »wzorcowość«, tj. istnienie w zbiorowej świadomości językowej systemu matryc, szablonów czy etalonów, umożliwiającego dokonywanie w aktach tworzenia tekstów reprodukcji, szeroko rozumianych odtworzeń (cytatów, aluzji, odwołań, reminiscencji itp.)”<sup>170</sup>.

Operowanie tekstem precedentnym jest strategią komunikacyjną, dzięki której kontakt nabiera wyrazistości, a przekaz jest bardziej emocjonalny. Teksty precedentne służą nie tyle nominacji (identyfikacji), ile charakterystyce, wartościowaniu<sup>171</sup>. Dla nadawcy i odbiorcy wspólne jest „zaplecze aksjologiczne”; jest ono „narodowo nacechowane” i tworzy „inwariant kulturowy”, co pozwala na ich rozumienie i używanie „w sposób regularny i w skali społecznej”<sup>172</sup>. Tekst precedentny pełni także rolę integrującą, ponieważ odsyła rozmówców do treści znanych i utrwalonych w obrębie danej przestrzeni kulturowo-językowej.

W roli tekstu precedentnego mogą występować tytuły utworów literackich (*Горе от ума*), tytuły filmów (*С легким паром!*), imiona bohaterów literackich (*Татьяна*), tytuły i zwrotki popularnych utworów muzycznych (*Ах Арбат, мой Арбат...*; *Пусть всегда будет солнце*), bajki (tytuły, bohaterowie, cytaty: *Кощей бессмертный*; *Иван Дурак*; *В тридевятом царстве, в тридевятом государстве...*), skrzydlate słowa i cytaty z literatury (*Мой дядя самых честных правил*), frazeologizmy, aforyzmy, przysłowia (*пускать пыль в глаза*; *родился в сорочке*; *пристал как банный лист*), biblizmy i postaci biblijne (*земля обетованная*; *козел отпущения*; *Фома неверный*), hasła reklamowe i propagandowe, nazwy budynków architektonicznych, fakty historyczne i znaczące dla historii imiona przywódców i liderów politycznych. W związku z szerokim zakresem badawczym wprowadzono termin zbiorczy fenomen

<sup>168</sup> M. SARNOWSKI: *Rosyjskie teksty precedensowe w prasie polskiej*. W: „Rozprawy Komisji Językowej WTN”. R. 31. Wrocław 2005, s. 39–44.

<sup>169</sup> В.Г. ЗИНЧЕНКО, В.Г. ЗУЗМАН, З.И. КИРНОЗЕ, Г.П. РЯБОВ: *Словарь по межкультурной коммуникации*. Москва 2010, s. 94.

<sup>170</sup> W. CHLEBDA: *Д.Б. Гудков: Прецедентное имя...*, s. 258.

<sup>171</sup> W. CHLEBDA: *Д.Б. Гудков: Прецедентное имя...*, s. 258–259.

<sup>172</sup> Ibidem, s. 258.

precedentny: „Термин «прецедентный феномен» получил родовое значение по отношению к терминам «прецедентный текст», «прецедентное высказывание», «прецедентная ситуация» и «прецедентное имя»»<sup>173</sup>.

Teksty (imiona, tytuły, cytaty) zaczynają istnieć jako precedentne dlatego, że członkowie danej kultury uznali, że są one z jakichś względów warte powtarzania, odtwarzania, cytowania. Teksty precedentne „żyją swoim wtórnym życiem” w przestrzeni społeczno-kulturowej w wypowiedziach osób innych, niż ich autorzy. Są znane w danej społeczności językowo-kulturowej, a nawet obligatoryjne dla tzw. przeciętnego członka tejże społeczności: „«Облигаторность» текста, т.е. обязательность знакомства с ним, указывает на то, что текст входит в список книг, типичных фоновых знаний в области литературы [...] «среднего русского»»<sup>174</sup>.

Dla celów dydaktycznych istotna jest świadomość, że fenomeny precedentne tworzą zwykle barierę podczas poznawania języka obcego. Prawidłowe ich odczytanie polega na zniwelowaniu różnicy pomiędzy wartością ekstensjonalną i intensjonalną zastosowanych nazw. Jest to trudne, gdyż, jak odnotowuje W. Chlebda, „wkraczając na teren nowej dla siebie kultury, cudzoziemiec poznaje jej kluczowe nazwy własne zwykle w ich wymiarze encyklopedycznym (tj. w użyciach ekstensjonalnych) [...]»<sup>175</sup>.

Dekodowanie leksykultury złożonych polega na rozpoznaniu interakcji tekstowej<sup>176</sup>, która wytwarza się wewnątrz tekstu w wyniku odniesienia do innego tekstu (intertekstualność). Jak zauważa Stanisław Gajda w tej interakcji członem nadrzędnym jest nowo powstały tekst lub zbiór tekstów, a nie tekst wcześniejszy (prototekst/architekst)<sup>177</sup>. Intertekstualność jest odnoszona przede wszystkim do dzieła literackiego (relacje tekstów literackich z innymi tekstami literackimi), ale może wskazywać także na relacje tekstów z plastyką, muzyką, architekturą. Kanon literackiej tradycji wchodzi w relacje z kanonem kontekstowym, na który mogą składać się teksty z kultury popularnej, tj. filmy, teksty kabaretowe, piosenki, reklamy itp.<sup>178</sup> Zgodnie z tym ujęciem intertekstualność jest to rozległa przestrzeń obejmująca także pozaliterackie formy wypowiedzi<sup>179</sup>. Intertekstualność jest także badana we współczesnej komunikacji językowej –

<sup>173</sup> Н.В. ПЕТРОВА: *Эволюция понятия «прецедентный текст»* В: „Вестник ИГЛУ”, 4 (12) 2010, s. 176–182.

<sup>174</sup> Э.Г. АЗИМОВ, А.Н. ЩУКИН: *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка)*. Москва 2009.

<sup>175</sup> Ibidem, s. 259–260.

<sup>176</sup> H. MARKIEWICZ: *Odmiany intertekstualności*. W: H. MARKIEWICZ: *Literaturoznawstwo i jego sąsiedztwa*. Warszawa 1989, s. 215–216.

<sup>177</sup> S. GAJDA: *Intertekstualność a współczesna lingwistyka*. W: *Intertekstualność...*, s. 15.

<sup>178</sup> A. MAJKIEWICZ: *Intertekstualność jako nowe (stare) wyzwanie w teorii i praktyce przekładu literackiego*. „Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu” 2009, nr 5, s. 121–131.

<sup>179</sup> *Słownik terminów literackich*. Red. J. SŁAWIŃSKI. Wrocław 2000, s. 218–219.

w dyskursie publicznym, w reportażu, w kampanii politycznej, reklamie, na portalach internetowych, w ogłoszeniach<sup>180</sup>. Zjawisko to zaczyna być ujmowane jako konstruowanie wszelkiej wypowiedzi, w której intencja nadawcy jest wyrażona poprzez odniesienie do zaistniałego wcześniej tekstu, a odbiorca jest wciągany w swoisty dialog interpretacyjny. W celu nazwania zjawisk wychodzących poza kanon literatury proponuje się termin intertekstualność semiotyczna, a także pokrewny mu znaczeniowo termin tekst kreolizowany<sup>181</sup>. Jest sprawą kontrowersyjną, czy można mówić o intertekstualności w przypadku odniesień innych, niż literackie. Niemniej dyskusja pokazuje, że zjawiska kultury tworzą „system znakowy”, a właściwie „mega system”, składający się z wielu wyspecjalizowanych języków kultury, „nadbudowujących się i wzorujących się na języku naturalnym”<sup>182</sup>.

Na liście leksykultur złożonych, które, naszym zdaniem, należałoby uwzględniać w procesie nauczania języka rosyjskiego dla Polaków na początkowym i średniozaawansowanym etapie nauczania, umieszczamy:

### 1) leksykultury złożone – frazeologizmy

Zgodnie z powszechnie przyjętym założeniem frazeologizmy stanowią związki minimum dwóch wyrazów, które są stałe, odtwarzane w komunikacji w postaci gotowych szablonów i podlegają semantycznej transpozycji, tj. wyrażają inne znaczenie niż to, które jest zakodowane w każdym z wyrazów, który w skład frazeologizmu wchodzi. Najpełniej cechy te reprezentowane są w idiomach, gdyż ich znaczenie jest zupełnie inne, niż wynika to ze znaczenia każdego ze słów i z sumy ich znaczeń.

Frazeologizmy odnoszą się do różnorodnych aspektów życia człowieka – pracy, życia rodzinnego, stosunków międzyludzkich, cech charakteru, wyglądu. Są używane w sytuacjach codziennych, przenikają do publicystyki, stają się narzędziem języka reklamy. Dzięki frazeologizmom wypowiedź jest urozmaicona, nabiera wyrazistości i zyskuje na dynamice. Weronika Telija odnotowuje: „frazeologiczny skład języka to charakterystyczna dla narodu część nominacyjnego zasobu języka, odzwierciedlająca odrębność kulturową oraz samoświadomość narodu – użytkownika języka”<sup>183</sup>. Podejmowane są próby wyjaśnienia, na jakiej podstawie określone frazeologizmy jako jednostki nominacji językowej uzyskują status stereotypów kultury, stereotypów mentalnościowych, stereotypów społecznych<sup>184</sup>.

<sup>180</sup> *Intertekstualność we współczesnej komunikacji językowej*. Red. J. MAZUR. Lublin 2010.

<sup>181</sup> S. GAJDA: *Intertekstualność...*, s. 20–21.

<sup>182</sup> B. ŻYŁKO: *Kultura i znaki...*, s. 5.

<sup>183</sup> W.N. TELIJA: *Frazeologizmy – idiomy jako stereotypy kultury*. W: „Język a Kultura”. Tom 12, s. 160.

<sup>184</sup> *Ibidem*, s. 161.

Nie jest rozstrzygnięty problem klasyfikacji frazeologizmów. Wyrażenia te są dzielone ze względu na kryterium strukturalne (wyrażenia, zwroty, frazy w ujęciu Stanisława Skorupki oraz frazy, zwroty, wyrażenia rzeczownikowe, wyrażenia określające, wskaźniki frazeologiczne w ujęciu Andrzeja Lewickiego, Anny Pajdzińskiej) lub kryterium stopnia stabilności (związki stałe, tj. idiomy, związki łączliwe o ograniczonej wymienności elementów)<sup>185</sup>. W rosyjskich opracowaniach wskazuje się na podział na frazeologizmy w wąskim ujęciu (фразеологизмы-идиомы и фразеологические сочетания, связанные значения слова) i frazeologizmy w szerokim rozumieniu (устойчивые фразы разных структурных типов, обладающие различными семиотическими функциями, единицы фольклора, фрагменты художественных текстов, формулы приветствий и т.п.)<sup>186</sup>. Pierwsze funkcjonują jako anonimowe przekazy, w drugich można wskazać autora, źródło pochodzenia. Pomimo dokonywanych w nauce podziałów wątpliwości nadal budzi status niektórych utrwalonych połączeń wyrazowych, np. cytatów z Biblii (*суд Саломона; земля обетованная*)<sup>187</sup>. W ostatnich latach w polsko-rosyjskim opisie konfrontatywnym wykaz utrwalonych w języku połączeń wyrazów został poszerzony o dodatkowy zakres badawczy – frazem<sup>188</sup>. Frazemami są nazywane wyrażenia, które odbiegają od kanonu, przyjętego dla frazeologizmu, gdyż ich znaczenie nie jest przenośne, niemniej „w sytuacjach nie uwarunkowanych tekstach, kontekstach, wypowiedziach – są odtwarzane, reprodukowane jako utarte całości językowe” [...] Ta utartość jednostek wielowyrazowych danego języka etnicznego daje się szczególnie łatwo zauważyć przy porównaniu z innym językiem – nawet tak bliskim polskiemu, jak język rosyjski”<sup>189</sup>. Do wykazu polsko-rosyjskich frazemów włączono, między innymi, komparatywy (*тихий как ягненок – cichy jak baranek*), emotywy (*Да какая разница – jaka to różnica*), peryfrazy (wyrażenia omowne: *железная леди – żelazna dama*), tytuły filmów (*Крпкий опешек – Szklana pułapka*), nazwy dokumentów powszechnego użytku (*акт записи о рождении – akt urodzenia*),

<sup>185</sup> H. JADACKA, A. MARKOWSKI, D. ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK: *Poprawna polszczyzna. Hasła problemowe*. Warszawa 2008, s. 161–163.

<sup>186</sup> *Лингвистический Энциклопедический Словарь*. Ред. В.Н. ЯРЦЕВА. Москва 1990; <http://tapemark.narod.ru/les/560a.html> (15.11.2014).

<sup>187</sup> Autorzy odnotowują, że cytaty z Biblii są wyjaśniane za pomocą następujących określeń badawczych: библейские фразеологизмы; фразеологические библеизмы; библейские фразеологические единицы; фразеологические единицы, восходящие к Библии; фразеологические единицы; фразеологизмы библейского происхождения; библейские слова; библейские изречения; библейские выражения; библейские крылатые слова; крылатые выражения; библейские обороты; библейские цитаты; коммуникативные фрагменты; библейская реминисценция. Пор.: Т.Н. ФЕДУЛЕНКОВА, З.К. АДАМИЯ, М. ЧАБАШВИЛИ: *Фразеологическое пространство национального словаря в сопоставительном аспекте*. Москва 2014; <http://www.monographies.ru/248> (5.01.2015).

<sup>188</sup> W. CHLEBDA: *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*. Łask 2003.

<sup>189</sup> *Podręczny idiomatykon polsko – rosyjski*. Zeszyt 3. Red. W. CHLEBDA. Opole 2008, s. 7.



potrawy (*желе со взбитыми сливками* – *galaretką z bitą śmietaną*), przysłowia (*Бабушка надвое сказала гадала* – *Na dwoje babka wróżyła*) i wiele innych.

W niniejszym ujęciu przyjmujemy definicję frazeologizmu zgodną z ujęciem rosyjskim wąskim. Dla naszych rozważań istotny jest wymiar praktyczny omawianego zagadnienia. Stawianym celem jest dobór frazeologizmów pod względem ich przydatności dydaktycznej. Uwzględniono następujące opracowania: *Система лексических минимумов современного русского языка* pod redakcją Walerego Morkowkina<sup>190</sup>, *Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь* pod redakcją Wiery Felcynej i Walerego Mokijienki<sup>191</sup>, *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение* pod redakcją Natalii Andriuszyny<sup>192</sup>.

*Słownik minimum języka rosyjskiego* pod redakcją W. Morkowkina ma ukierunkowanie dydaktyczne i został napisany z myślą o autorach podręczników, wykładowcach, pedagogach i studentach języka rosyjskiego jako obcego. Zawiera wykaz 1000 najważniejszych frazeologizmów, tj. „наиболее употребительных и коммуникативно важных фразеологических единиц”<sup>193</sup>. Zaprezentowany materiał jest bardzo obszerny i wykracza poza treści programowe polskiej szkoły. Pozycją, która również została przygotowana z myślą o obcokrajowcach poznających język rosyjski oraz nauczycielach języka rosyjskiego jako obcego, jest słownik lingworealistyczny *Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь*. Frazeologizmy włączone do słownika zostały określone przez autorów jako reprezentatywne dla współczesnego języka rosyjskiego. Kryterium ich doboru była częstotliwość użycia, a także wartość, jakie mają one dla poznawania kultury rosyjskiej<sup>194</sup>. Opracowanie zawiera cytaty z literatury oraz cytaty, które wyszły już z powszechnego użycia, ale, zdaniem autorów, ich znajomość jest konieczna ze względu na wartość realioznawczą. Dla przykładu frazeologizm *бить челом* był używany w literaturze XIX wieku, np. w *Córce kapitana* Puszkina. Według autorów powinien znaleźć się

<sup>190</sup> *Система лексических минимумов современного русского языка*. Ред. В.В. Морковкин. Москва 2003.

<sup>191</sup> В.П. Фелицына, В.М. Мокиенко: *Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь*. Москва 1990.

<sup>192</sup> *Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение*. Ред. Н.П. Андриюшина. Санкт-Петербург 2009.

<sup>193</sup> *Система лексических...*, s.13.

<sup>194</sup> Frazeologizmy zostały podzielone na siedem grup tematycznych, co na pewno podnosi wartość metodyczną omawianego źródła. Są to: Frazeologizmy, w których odzwierciedliły się historia, byt i obyczaje rosyjskiego narodu; Powitania, życzenia przy spotkaniu, rozstaniu; Frazeologizmy folkloru i pochodzenia; Frazeologizmy literackiego pochodzenia; Frazeologizmy nowego czasu, źródłem których jest współczesna nauka, technika, sport; Frazeologizmy, w skład których wchodzi nazwa zwierząt, ptaków; Frazeologizmy, w skład których wchodzi nazwa roślin, roślinności.

w wykazie wyrażen obowiązkowych do opanowania przez uczniów, gdyż jego nieznajomość utrudnia zrozumienie klasyki rosyjskiej. Mimo niewątpliwych zalet poznawczych słownik ten może być uwzględniony w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego tylko w ograniczonym wymiarze, gdyż materiał w nim zawarty nie odpowiada zakresowi treści programowych w polskiej szkole. Istotnym źródłem poszukiwania materiału jest *Лексический минимум по русскому языку как иностранному* opracowany przez zespół wykładowców wydziału filologicznego i centrum kształcenia obcokrajowców MGU im. Łomonosowa w Moskwie. Zawiera wykaz słownictwa niezbędnego do opanowania języka rosyjskiego jako obcego na poziomie ТРКИ-2, co odpowiada poziomowi B2 według klasyfikacji europejskiej, którą posługuje się także polska szkoła. Pozycja zawiera wykaz 150 frazeologizmów.

Podczas tworzeniu listy frazeologizmów przydatnych dla dydaktyki rusycystycznej polskiej uwzględniliśmy, czy znajdują się one we wszystkich trzech wybranych źródłach. W efekcie otrzymaliśmy listę 118 wyrażen, np.: *белая ворона, больной вопрос, владеть собой, выйти из себя, глаза разбегаются, ехать зайцем, кот в мешке, лезть не в свое дело, мир тесен, ни рыба, ни мясо, о вкусах не спорят, сердцу не прикажешь, устроить скандал, читать между строк, это долгая история*. Ich wprowadzenie do nauczania powinno być podyktowane wartością komunikacyjną i podporządkowane kryterium sytuacyjnemu. Na przykład w temacie „Rodzina” mogą być użyte frazeologizmy: *душа в душу, жить как кошка с собакой*; temat „Nauka” – *ломать голову, открыть Америку*; „Praca” – *мастер на все руки, сказано – сделано*; temat „Moda. Ubiór” – *последний крик моды, о вкусах не спорят*; temat „Charakter. Zachowanie” – *родиться в сорочке, брать/взять себя в руки, выйти из себя, лезть не в свое дело, устроить скандал, играть первую скрипку, делать из мухи слона*.

Według podanego klucza dowolny temat może zostać wzbogacony o typowe frazeologizmy, co do pewnego stopnia imituje język komunikacji rodowitych użytkowników języka rosyjskiego.

## 2) leksykultury złożone – paremie

Za paremie, zgodnie z definicją Ludmiły Sawienkowej, należy uznać utrwalone w języku i odtwarzane w zachowaniu mownym całościowe frazy anonimowego pochodzenia, które stają się markerami sytuacji. Do paremii zalicza się przysłowia, sentencje, maksymy. Ich użycie jest motywowane przez aksjologiczny wymiar semantyki<sup>195</sup>. W sytuacjach komunikacyjnych paremie są stosowane niezwykle często; język rosyjski jest określany jako: „Прежде

---

<sup>195</sup> Л.Б. САВЕНКОВА: *Русская паремология: семантический и лингвокультурологический аспекты*. Ростов-на-Дону 2002, s. 67.

всего живой народный язык, очень богат пословицами и поговорками, их насчитывается многие тысячи [...] это жемчужина народной мудрости, без которой нельзя представить себе русский язык, русскую национальную культуру. Недаром говорится в народе: «Без пословицы не проживешь»»<sup>196</sup>.

Przeprowadzona została analiza statystyczna która dowodzi, że w języku rosyjskim operowanie paremiami na przestrzeni wieku XIX i XX zasadniczo nie zmieniło się. Za najczęściej używane uznano przysłowia, które przekazują następujące wartości moralno-etyczne (obecność tych wartości lub ich brak): *справедливость, солидарность, совесть, добро, дружба, деньги, труд, толк, рассудительность, хорошее*<sup>197</sup>. Wyniki mogą być podstawą wnioskowania glottodydaktycznego. W oparciu o nie można wskazać konkretne intencje komunikacyjne wspomagane użyciem paremii, eksplikujących konkretne wartości, uznawane przez Rosjan za ważne (wartości dobro, przyjaźń, praca, rozum itd.). W efekcie takiego doboru promujemy model myślenia i zachowania, który został opisany przez Sawienkową jako charakterystyczny dla rodowitych użytkowników języka rosyjskiego.

Rosyjskie paremie najpełniej zostały zaprezentowane w opracowaniu Władimira Dała *Пословицы русского народа*<sup>198</sup>. Jednak objętość tego źródła przerasta możliwości zastosowania w nauczaniu języka obcego. Okrojony, choć również zbyt obszerny jak na stawiane sobie tutaj cele, materiał paremiologiczny prezentuje *Словарь русских пословиц и поговорок*<sup>199</sup> Własa Żukowa. Dla osób, które uczą się języka rosyjskiego jako obcego, jest rekomendowana pozycja *Русские пословицы и поговорки: Учебный словарь* autorstwa Walentego Zimina, Swietłany Aszurowej<sup>200</sup>. Sposób przedstawienia materiału (pogrupowanie tematyczne, komentarz lingworealizacyjny i etymologiczny) sprzyja wykorzystaniu go w nauczaniu, ale ze względu na objętość (2 500 paremii) należy zastosować dodatkowe kryterium jego doboru. Uwzględniając wyniki uzyskane przez Ludmiłę Sawienkową proponujemy dwa sposoby wprowadzania paremii do nauczania.

Pierwszy sposób polegałby na odniesieniu określonej wartości ('справедливость', 'солидарность', 'совесть', 'добро', 'дружба', 'деньги', 'труд', 'толк', 'хорошее') do najbardziej odpowiedniego dla niej bloku tematycznego. Rosyjskie źródła uznają, że np. wartość 'дружба' realizuje się głównie w tematach: „Дружба” oraz „Знакомство”. Za typowe w tych sytuacjach uznawane są na-

<sup>196</sup> Ю. Вьюнов, И. Данецка, В. Стародубцев: *Россия: страна и люди. Хрестоматия для поляков, изучающих русский язык, историю и культуру России*. Opole 1994, s. 156.

<sup>197</sup> Л.Б. САВЕНКОВА: *Русская паремология: семантический...*

<sup>198</sup> В.И. ДАЛЬ: *Пословицы русского народа в 3-х томах*. Санкт-Петербург 2011.

<sup>199</sup> В.П. ЖУКОВ: *Словарь русских пословиц и поговорок*. Москва 2000.

<sup>200</sup> В.И. ЗИМИН, С.Д. АШУРОВА: *Русские пословицы и поговорки: Учебный словарь*. Москва 1994.

stępujące przysłowia: *Старый друг лучше новых двух; Не имей сто рублей, а имей сто друзей; Друг познается в беде; Крепкую дружбу и топором не разрубишь; Дружба дороже денег.* Wartość ‘труд’ jest realizowana w następujących blokach tematycznych: „Работа”, „Трудоустройство”, „Учеба”. Za najbardziej reprezentatywne w tych sytuacjach są uznawane przysłowia: *Любишь кататься – люби и саночки возить; Уменье и труд все перетрут; Дело мастера боится; За много дел не берись, а в одном отличись; К чему душа лежит, к тому и руки приложатся; Под лежащий камень и вода не течет; Без работы день годом кажется; Торопливый дважды одно дело делает.*

Drugi sposób polegałby na wprowadzeniu paremii do dowolnej mikrostruktury dialogowej, niezależnie od tematu wiodącego dialogu. Jest to zgodne z wnioskiem Sawienkowej, która twierdzi, że paremie wskazują na pewne cechy, „которые составляют стабильный набор признаков, способный выявляться в неограниченном количестве реальных жизненных положений”<sup>201</sup>. Całkowita korelacja pomiędzy znaczeniem przysłowia a tematem rozmowy w komunikacji nie jest obligatoryjna. I właśnie zachowania mniej standardowe sytuacyjnie są jak najbardziej typowe dla komunikacji dnia codziennego. W nauczaniu języka rosyjskiego zasadne jest, aby uczeń zapoznawał się również z takim zastosowaniem komunikacyjnym paremii.

### 3) leksykultury złożone – skrzydlate słowa

Skrzydlate słowa stanowią grupę wyrażen, które zostały wypowiedziane lub zapisane przez znanych pisarzy, filozofów, myślicieli, postaci publiczne; są to cytaty z literatury, z filmu, fragmenty przemówień. Z reguły można zidentyfikować autora słów lub źródło ich pochodzenia. Ze względu na swoją obrazowość, aluzyjność, celność, często także dowcip, cytaty te łatwo zapadły w pamięć i utrwaliły się w powszechnym użyciu. Obserwując kontakt słowny Rosjan (ustny, pisemny) można zauważyć, że chętnie operują oni skrzydlatymi słowami pragnąc w sposób krótki, celny, trafny i inteligentny wyrazić swoją myśl.

W roku 1999 został stworzony autorski projekt internetowy *Афоризмы и цитаты из книг*<sup>202</sup>. Jest to korpus danych (na dzień 5 sierpnia 2008 roku zawierał 12 539 cytatów), które zostały pogrupowane według autorstwa (890 nazwisk, w tym 118 rosyjskich, zarówno klasyków XIX wieku, jak i pisarzy współczesnych) oraz według tematu (296 tematów, np.: władza, ojczyzna, gościnność, wychowanie, rodzina, kobieta, wiara, męstwo, przyjaźń, strach). Wydaniem papierowym o charakterze encyklopedycznym jest pozycja *Цитаты из русской литературы. Справочник*<sup>203</sup>, zawierająca ok. 5 250 cytatów niemal pięciuset autorów. Wiedzę o zachowaniu użytkowników języka rosyjskiego

<sup>201</sup> Л.Б. САВЕНКОВА: *Русская паремология...*, s. 67.

<sup>202</sup> <http://www.foxdesign.ru> (16.11.2014).

<sup>203</sup> К.В. ДУШЕНКО: *Цитаты из русской литературы. Справочник.* Москва 2005.

в zakresie posługiwania się cytataми передаują także: *Крылатые фразы и афоризмы кино*<sup>204</sup> oraz *Крылатые фразы и афоризмы литературных героев*<sup>205</sup>. Pozycje, które zostały opracowane z myślą o uczniu rosyjskiej szkoły średniej i mają ukierunkowanie dydaktyczne to: *Все необходимые цитаты для школьных сочинений. Русская литература XX века*<sup>206</sup>, *Крылатые выражения из произведений русской литературы*<sup>207</sup>, *Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения*<sup>208</sup>. Ze względu na wysoką częstotliwość użycia skrzydlatych słów zasadne jest, aby, choćby częściowo, zostały one uwzględnione także w materiałach do nauczania języka rosyjskiego jako obcego. Dobór cytatów mógłby przebiegać w zgodzie z realizowaną jednostką tematyczną. Przedstawiamy wybrane przykłady:

- a) tematy: „Семья”, „Дружба”, „Человек”, „Характер” – *Человек создан для счастья, как птица для полета* (Владимир Галактионович Короленко *Парадокс*), *Счастливые часов не наблюдают* (Александр Сергеевич Грибоедов *Горе от ума*), *Счастье как здоровье: когда оно налицо, его не замечаешь* (Михаил Афанасьевич Булгаков *Записки юного врача*), *Любви все возрасты покорны, Его пример другим наука* (Александр Сергеевич Пушкин *Евгений Онегин*), *Утомленные солнцем* (tytuł filmu N. Michałkova), *медвежья услуга* (Иван Андреевич Крылов *Пустынник и медведь*), *человек в футляре* (Антон Павлович Чехов *Человек в футляре*);
- b) tematy: „Школа”, „Учеба”, „Работа”, „Профессия” – *Век живи – век учись* (Козьма Прутков *Плоды раздумья*), *Краткость – сестра таланта* (Антон Павлович Чехов), *Сейчас без языка нельзя. Пропадешь сразу, или из тебя шапку сделают, или воротник, или просто коврик для ног* (Эдуард Николаевич Успенский *Дядя Федор, пес и кот*), *С чувством, с толком, с расстановкой* (Александр Сергеевич Грибоедов *Горе от ума*), *Хождение по мукам* (Алексей Николаевич Толстой *Хождение по мукам*), *Все работы хороши, выбирай на вкус* (Владимир Владимирович Маяковский *Кем быть?*), *Пой лучше хорошо щегленком, чем дурно соловьем* (Иван Андреевич Крылов *Скворец*);
- c) temat: „Город” – *Автомобиль – не роскошь, а средство передвижения* (Илья Ильф *Золотой теленок*), *Какой же русский не любит быстрой*

<sup>204</sup> А.Ю. Кожевников: *Крылатые фразы и афоризмы кино*. Москва 2012.

<sup>205</sup> А.Ю. Кожевников, Т.Б. Линдберг: *Крылатые фразы и афоризмы литературных героев*. Москва 2012.

<sup>206</sup> Е.Л. Ерохина: *Все необходимые цитаты для школьных сочинений. Русская литература XX века*. Москва 2004.

<sup>207</sup> Е.В. Амелина: *Крылатые выражения из произведений русской литературы*. Ростов-на-Дону 2011.

<sup>208</sup> Н.С. Ашукин, М.Г. Ашукина: *Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения*. Москва 1987.



*езды? (Николай Васильевич Гоголь Мертвые души), Пешеходов надо любить (Илья Ильф Золотой теленок).*

Skrzydlate słowa mogą być wprowadzane bezpośrednio do tekstu (tytuł, replika w dialogu, coda, tj. podsumowanie wymiany w mikrostrukturze dialogowej). Ze względu na stawiane cele metodyczne mogą stanowić leksykę aktywną lub pasywną. W każdym z tych przypadków przybliżają uczniowi sposób zachowania charakterystyczny dla komunikacji rosyjskiej.

#### 4) leksykultury złożone – utwory muzyczne

Aby wskazać utwory muzyczne, które w świadomości współczesnych użytkowników języka rosyjskiego utrwały się, jako typowe dla ich kultury, skorzystaliśmy z portalu *Список 100 лучших песен*<sup>209</sup>. W wyniku przeprowadzonego w roku 2014 wśród internautów głosowania powstała lista kilkuset najpopularniejszych rosyjskich utworów muzycznych.

Listę otwiera *Город* – ballada rockowa z 1986 roku w wykonaniu zespołu Akwarium (Аквариум). Niemniej w pierwszej setce omawianego rankingu najliczniejszą grupę stanowią utwory ludowe w interpretacji różnych artystów. Wymieniane tytuły to, między innymi: *В землянке (Бьется в тесной печурке огонь...), Подмосковные вечера, Степь да степь кругом, Тонкая рябина, Ой, мороз, мороз!, Катюша, Ой ты, степь широкая..., Калинка, Два берега, Старый клен.*

Drugą pod względem liczebności grupę stanowią utwory legendarnej grupy z lat 80. Kino (Кино); pierwsza setka zawiera aż 10 kompozycji tego zespołu, np. *Группа крови, Звезда по имени Солнце, Хочу перемен.*

W opinii użytkowników portalu ważne dla kultury rosyjskiej są także pieśni Włodzimierza Wysockiego (*Он не вернулся из боя, Охота на волков*), jak również pieśni o tematyce wojennej (*Священная война, Темная ночь*, napisana w roku 1943 do filmu *Два бойца*). Co ciekawe, zdaniem użytkowników Internetu jako istotne dla jego kultury utrwały się przede wszystkim utwory z czasów radzieckich, szczególnie romanse z lat 60. i 70., np.: *Как молоды мы были (Александр Градский), Ходит песенка по кругу, Голубые города, А люди уходят в море (Эдуард Хиль).*

Wskazówka, jakie utwory muzyczne są utrwalone wśród współczesnych członków społeczeństwa rosyjskiego jako znaczące, powinna znaleźć zastosowanie w nauczaniu tego języka jako obcego.

#### 5) leksykultury złożone – bajki rosyjskie (ludowe)

Bajki są dla kultury rosyjskiej skarbnicą mądrości ludowej i ważnym elementem kształtowania świadomości narodowej. Są powszechnie znane ogółowi

<sup>209</sup> <http://www.100bestsongs.ru> (10.01.2015).



społeczności rosyjskojęzycznej, włączane w charakterze lektury obowiązkowej do programu dydaktyczno-wychowawczego, ekranizowane i wystawiane w teatrach. Bohaterowie bajek uosabiają stereotypowe cechy, a ich imiona stanowią fenomeny precedentne.

Polak, który uczy się języka rosyjskiego, powinien zapoznać się, choćby w ograniczonym zakresie, z tą literaturą. Bajki rosyjskie to jednak ogromny zakres materiału. Wśród wydań papierowych największą skarbnicą bajek ludowych jest trzypięciotomowa pozycja *Народные русские сказки в трех томах* w opracowaniu Aleksandra Afanasiewa<sup>210</sup>, który zajmował się zbieraniem rosyjskiego folkloru. Wiele bajek ludowych doczekało się późniejszego opracowania innych autorów (авторские сказки), w efekcie czego teksty z folkloru weszły na stałe do kanonu literatury rosyjskiej. Powszechnie znane są bajki autorskie Aleksieja Tołstoja (*Как лиса училась летать, Петушок – золотой гребешок, Гуси лебеди, Морозко, Сивка-Бурка* i inne), Aleksandra Puszkina (*Сказка о рыбаке и рыбке, Сказка о царе Салтане, Сказка о золотом петушке, Сказка о мертвой царевне и о семи богатырях, Сказка о попе и о работнике его Балде*), Piotra Jerszowa (*Конек Горбунук*), Samuela Marszaka (*Двенадцать месяцев*).

Ustaliliśmy kryteria, które pomogą wskazać, które bajki są najbardziej reprezentatywne we współczesnej przestrzeni kulturowej rosyjskiej:

- a) czy bajka jest dostępna na rynku wydawniczym rosyjskim w formie publikacji książkowej;
- b) czy bajka jest dostępna na rosyjskich stronach internetowych w tzw. wolnym dostępie;
- c) czy bajka była ekranizowana;
- d) czy ekranizacja bajki jest umieszczona na stronach internetowych w tzw. wolnym dostępie;
- e) jak często współcześni internauci korzystają z wolnego dostępu do bajki (niektóre były ekranizowane kilkadziesiąt lat temu i dlatego ważne było ustalenie, że są one oglądane przez współczesnego widza).

W oparciu o te punkty udało nam się ustalić, powszechnie znane i oglądane, najpopularniejsze w Rosji bajki. Podzieliliśmy je na dwie kategorie – utwory, których bohaterami są zwierzęta, rośliny, bajkowe stworzenia oraz utwory, których bohaterami są postaci ludzkie, uosabiające określone cechy. Jeśli bajka była ekranizowana, to w nawiasie podano rok produkcji i tytuł filmu (gdy był inny niż tytuł oryginału):

- a) utwory, których bohaterami są zwierzęta, zaczarowane rośliny, mówiące stworzenia: *Волк и козлята* (*Волк и семеро козлят*, 1957), *Гуси-лебеди* (1949), *Журавль и цапля* (*Цапля и журавль*, 1974), *Колобок* (1956), *Курочка ряба* (*Про попа, бабу и курочку рябу*, 1982), *Лиса и журавль* (2010), *Лисичка-*

<sup>210</sup> *Народные русские сказки А.Н. Афанасьева в трех томах*. Москва 1957; <http://book.e.reading-lib.org> (11.12.2014).

*сестричка и волк* (Лиса и волк, 1958), *Маша и медведь* (Машенька и медведь, 1960), *Петушок – золотой гребешок* (1955), *Репка* (2009), *Теремок* (1998);

- b) utwory, których bohaterami są postaci ludzkie uosabiające określone cechy lub typ zachowania – mądrość, piękno, dobroć, spryt, bohaterstwo, złośliwość: *Баба-яга, Василиса Прекрасная* (1977), *Двенадцать месяцев* (1972), *Золотой ключик* (Приключения Буратино, 1959), *Елена Премудрая, Иван-царевич и серый волк* (2011), *Иванушка-дурачок* (Как Иванушка-дурачок за чудом ходил, 1976), *Иван – крестьянский сын и чудо-юдо* (1978), *Мальчик с пальчик* (1966), *Морозко* (1964), *Сивка-бурка* (1978), *Сказка о рыбаке и рыбке* (1937), *Сказка о царе Салтане* (1984), *Снегурочка* (1969), *Царевна-лягушка* (1954).

Wśród przekazów ludowych osobną kategorię stanowią byliny – tradycyjne epickie opowieści, opiewające czyny bohaterów epoki średniowiecza i późniejsze. Są one trudne w odbiorze współczesnego czytelnika, tym bardziej nierodowitego użytkownika języka, dlatego ich tekst raczej nie spotkałby się z zainteresowaniem polskiego ucznia. Jednak w ostatnich latach zaobserwować można, że kultura masowa znajduje inspiracje dla swoich produkcji w czynach bohaterów bylin okresu złotego wieku Rusi Kijowskiej (Ilja Muromiec, Alosza Popowicz, Dobrynia Nikitycz). Ożywają oni w kreskówkach: *Три Богатыря: Илья Муромец и Соловей-Разбойник* (2007), *Три Богатыря: Добрыня Никитич и Змей Горыныч* (2006), *Три Богатыря: Алеша Попович и Тугарин Змей* (2004). Ta konwencja artystyczna jest alternatywną wobec literatury. Jest adresowana do dzieci, młodego odbiorcy, ale często także i widzów dorosłych. Ekranizacje świadczą o tym, że bohaterowie bylin i symbolizowane przez nich cechy charakteru i wzorce postępowania są utrwalane w kolektywnej świadomości kulturowej współczesnych Rosjan.

## 6) leksykultury złożone – filmy animowane (współczesne, nie inspirowane folklorem)

Wybrane przez nas kreskówki (za wyjątkiem ostatniej) figurują na liście kultowych rosyjskich bajek animowanych<sup>211</sup>. Ponadto uwzględniono ich przydatność dydaktyczną w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego<sup>212</sup>. Wybrane filmy:

### a) *Чебурашка*

Historia zabawnego zwierzaka i jego wzruszającej przyjaźni z krokodylem Gieną. Kreskówka została zrealizowana w oparciu o opowiadania pisarza ra-

<sup>211</sup> „Остановка: Россия” 6/2013, s. 21–25.

<sup>212</sup> Problematykę tę przybliżał wykład prof. Ludmiły Szypielewicz *Лингвострановедение в мультфильмах* wygłoszony podczas warsztatów metodycznych ШКОЛА ЛИДЕР «РУССКОГО МИРА» (Katowice, WSZOP, 15.11.2013).

dzieckiego Eduarda Uspienskiego. W serii wykonywane są popularne rosyjskie piosenki, m.in. *Я уезжаю на зарплату* (utwór śpiewany w Rosji z okazji urodzin, odpowiednik polskiego *Sto lat*).

b) *Маша и медведь*

Mała dziewczynka przeszkadza wieść spokojne życie przebywającemu na zasłużonej emeryturze ogromnemu niedźwiedziowi rodem z cyrku. Niewybredne psikusy dziewczynki i niezdarność niedźwiedzia sprawiają, że szare życie bohaterów i zwykle codzienne czynności nabierają kolorytu.

c) *Hy, погоди!*

Kultowa kreskówka opowiadająca o przygodach chuligana wilka, który chce złapać sprytnego zająca. Komiczne sytuacje zawsze kończą się porażką wilka, co rodzi jego niezadowolenie. Wyrażeniem precedencyjnym stał się okrzyk: *Hy, погоди!* 'Ja ci jeszcze pokażę!'.

d) *Трое из Простоквашино*

Główny bohater to ośmioletni chłopiec o niezwykłym imieniu „wujek Fiodor”, który bardzo kocha zwierzęta. Jednak surowi rodzice nie pozwalają mu przegnać do domu żadnego czworonoga. Chłopiec opuszcza rodzinny dom i razem ze swoimi przyjaciółmi – gadającym kotem i psem Szarikiem – osiedla się we wsi Prostokwaszino, gdzie zaczyna wieść własne życie. Kreskówka została zrealizowana w oparciu o opowiadania radzieckiego pisarza Eduarda Uspienskiego.

e) *Гора самоцветов*

*Гора самоцветов* jest serią animowaną, w której zebrano bajki narodów zamieszkujących Rosję, przybliżając ich odrębność kulturową, obyczaje, folklor, mentalność.

Wymienione filmy animowane, niezależnie od wartości poznawczej i rozrywkowej samej w sobie, są ważne, gdyż utrwaliły się w rosyjskiej przestrzeni społecznej jako „nasze”. Stały się fenomenem precedencyjnym, źródłem imion wraz ze stereotypowo przypisywanymi im cechami – *Чебурашка* (dobry, nieporadny, śmieszny), *Шапокляк* (złośliwa, wścibska), *почтальон Печкин* (ciekawski, wścibski, wtrąca się w nie swoje sprawy), źródłem powszechnie znanych cytatów (*Hy погоди!*; *К сожалению, день рождения только раз в году*).

W podsumowaniu należy podkreślić, że leksykultury i leksykultury złożone są wyrażeniami, prezentującymi odniesienia do wybranych przejawów kultury: materialnej, niematerialnej, wizualnej, duchowej, istotnych dla rodzimego użytkownika języka rosyjskiego. Wskazówką doboru leksykultur rosyjskich do nauczania był determinizm kulturowy Polaka, dla którego pewne treści, istotne dla Rosjan, nie są ważne, gdyż nie figurują w jego ojczystym obrazie świata lub też są wyjątkowo trudne, bo poddające się interferencji. Ostatecznym potwierdzeniem znaczenia leksykultur staje się ich użycie w komunikacji, podczas którego aktualizowane są te treści, które są w leksykulturach zawarte.

### 3.4. Aktualizacja leksykultury w komunikacji

W nauce o języku za kluczowy wyznacznik orzekania o pewnym wycinku rzeczywistości, który wyznacza logiczną właściwość wypowiedzi, a także właściwość myśli, która aktualizuje wyrażaną treść, jest uznawana predykcja (łac. *praedicatio* – orzekanie, wypowiedź)<sup>213</sup>. Jest terminem o rodowodzie logicznym, nazywającym akt poznania, różniący się od prostego postrzegania faktów<sup>214</sup>. Za jego pomocą następuje wskazanie na wybrany fragment świata i powiązanie z nim pewnej własności, a także orzekanie o tej własności. Z formalnego punktu widzenia prezentuje stosunek składniowy, który zachodzi we wszystkich zdaniach (lub ich ekwiwalentach) między podmiotem a orzeczeniem i ustanawia związki formalne pomiędzy określonymi komponentami wypowiedzi, tj. związki predykatowe<sup>215</sup>.

W tradycji rosyjskiej szkoły psychologicznej i psycholingwistycznej predykcja jest uznawana za zasadniczą postać organizacji myślowej<sup>216</sup>, tj. czynnik mowy wewnętrznej: „Внутренняя речь по своему синтаксическому строению почти исключительно предикативна”<sup>217</sup>. Realizuje się zarówno w postaci semantycznej, jak i schematyczno-kodowo-obrazowej: „внутренняя речь [...] является прежде всего предикативным образованием. [...] оставаясь свернутой и аморфной по своему строению, она всегда сохраняет свою предикативную функцию”<sup>218</sup>. Operacje myślowe do pewnego stopnia zachowują strukturę mowy zewnętrznej, tj. są wyobrażeniem semantycznego schematu zdania, aczkolwiek pomijają jego fonetyczną realizację i z czasem przybierają postać skróconą<sup>219</sup>.

<sup>213</sup> В.Н. ЯРЦЕВА: *Лингвистический...*

<sup>214</sup> Ibidem.

<sup>215</sup> Д.Э. РОЗЕНТАЛЬ, М. ТЕЛЕНКОВА: *Словарь – справочник лингвистических терминов*. Москва 1976. Niemniej badacze zwracają, że z uwagi na fakt, iż współczesne użycie językowe cechuje dynamizacja procesów komunikacyjnych, to tradycyjny model predykcji komplikuje się. Рог.: С.А. ВАСИЛЬЕВА: *Лингвосинергетический подход к исследованию предикативности*. «Вестник Ставропольского государственного университета. Филологические Науки». Т. 68. 2010, s. 76–82.

<sup>216</sup> „Предикация, следовательно, должна трактоваться как ментальный акт, предшествующий внешней речи, а следовательно, и предложению, – ментальный акт, который может частично отображаться во внутренней речи – в последнем случае средствами предметно-изобразительного кода”. Рог.: М.Я. ДЫМАРСКИЙ: *Предикация и предикативность*. В: *Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики*. Ред. А.В. БОНДАРКО и др. Санкт-Петербург 2013, s. 84.

<sup>217</sup> Л.С. ВЫГОТСКИЙ: *Мышление и речь*. Москва 1934, s. 211.

<sup>218</sup> А.Р. ЛУРИЯ: *Язык и сознание*. Москва 1979, s. 140–141.

<sup>219</sup> Н.И. ЖИНКИН: *О кодовых переходах во внутренней речи*. В: «Вопросы языкознания» 1964, № 6, s. 35–36.

W działaniu komunikacyjnym predykcja może być odniesiona do każdego zdania, nadając mu cechę wypowiedzi<sup>220</sup>; jest wyznacznikiem działania komunikacyjnego. W nauczaniu języka obcego przebiegającym w warunkach szkolnych opanowanie tej umiejętności nie jest łatwe. Dlatego poszukujemy wskazówek, w oparciu o które działania te można skutecznie. W tym miejscu odniesiemy się do koncepcji illokucyjnej<sup>221</sup>. Zwraca ona uwagę na te sytuacje użycia języka, kiedy zwykle stwierdzenie zaczyna funkcjonować jako orzekanie. Czynnikiem decydującym jest intencja (illokucja), czyli zamiar, z jakim dowolne zdanie (lokucja) jest wypowiedziane. Wartość pragmatyczna zdania (illokucja) nie zawsze odpowiada jego wartości logicznej (lokucja). Wypowiedź illokucyjna jest weryfikowana w kategoriach pragmatycznych (skuteczność/nieskuteczność), nie zaś logicznych (prawda/fałsz). Spełnienie kryterium skuteczności potwierdza wartość komunikacyjną wypowiedzi. W komunikacji codziennej rozmówcy dążą do ekonomizacji wypowiedzi – używają prostszych, a przez to bardziej złożonych pragmatycznie, realizacji illokucji w ukrytych (pośrednich) aktach mowy (np. lokucja *Obiad w lodówce*/ illokucja ‘Weź sobie obiad’ /intencja ‘prośba’). Mogą one każdorazowo realizować inną intencję illokucyjną. Ich odczytanie jest wyznaczane przez implikatury konwersacyjne, wynikające z naruszenia którejś z czterech reguł konwersacyjnych<sup>222</sup>.

Dla celów dydaktycznych ograniczymy się do wskazania wykładników formalnych illokucji, które, stosowane w roli aktualizatorów funkcji illokucyjnej, potwierdzają realizację intencji w komunikacji.

1) Predykat illokucyjny w funkcji czasownika performatywnego eksplicytnego + propozycja, np.: Я обещаю, что пословицу терпение и труд все перетрут выучу и запомню (akt obietnicy; komisyw); Прошу тебя, приготовь мне настоящие русские блины (prośba; dyrektyw) itd. W tych wypowiedziach predykat (performatyw) nazywa działanie, stając się jednocześnie dokonaniem tego działania.

Wśród wypowiedzi performatywnych eksplicytnych niejednorodną pod względem typu realizowanej intencji grupę stanowią wypowiedzi twierdzące, w których nadawca wyraża swój określony stosunek do treści propozycji (pewność, przypuszczenie, powątpiewanie), np. Я считаю, что климат в России холоднее, чем у нас (w klasyfikacji J. Austina są to werdykty i częściowo ekspozytywy, w klasyfikacji J. Searlea asertywy). Używając ich, nadawca kon-

---

<sup>220</sup> С.А. КРЫЛОВ: *Высказывание*. В: *Большая Российская энциклопедия*. Том 6. Москва 2006; <http://dic.academic.ru> (20.04.2014).

<sup>221</sup> J.L. AUSTIN: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Przeł. B. CHWEDŃCZUK. Warszawa 1993; J.R. SEARLE: *Czym jest akt mowy?*. Przeł. H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ. „Pamiętnik Literacki”, LXXI, 1980, z. 2; D. ZDUNKIEWICZ: *Akty mowy*. W: *Współczesny język polski*. Red. J. BARTMIŃSKI. Wrocław 1993.

<sup>222</sup> P. GRICE: *Logika i konwersacja*. Przeł. J. WAJSZCZUK. „Przegląd Humanistyczny” 1977, z. 6, s. 85–99.

kretyzuje cel illokucyjny, wraz ze wskazaniem na uzasadnienie własnego przekonania<sup>223</sup>. Odrębną grupę stanowią performatywy mentalne (*знать, верить*)<sup>224</sup>, które prezentują operacje myślowe i subiektywizują postawę nadawcy związaną z jego conceptualnym światem (w tradycyjnych ujęciach: predykaty intensjonalne<sup>225</sup>, predykaty mentalne<sup>226</sup>, predykaty aksjologiczne<sup>227</sup>).

2) Wypowiedź illokucyjna z predykatem illokucyjnym (performatywem) w postaci niekanonicznej: Вход запрещен ‘(Я) Запрещаю входить’.

Są to wypowiedzi performatywne niestandardowe pod względem formalnym. Realizują predykację niedokończoną<sup>228</sup>. Bada się je w ramach paradygmatu performatywnego<sup>229</sup>, uwzględniając w nim nieszablonowe, w porównaniu z klasycznymi ujęciami z zakresu teorii aktów mowy, sposoby realizacji intencji, wynikające z realnych sytuacji użycia języka w komunikacji.

3) Wypowiedź z użyciem wtrącenia, np. Русские девушки, по-моему, эталон женственности.

Wtrącenia służą do komentowania treści propozycji. Są rozpatrywane z pozycji tradycyjnych kategorii modalnych<sup>230</sup>, wyrażen metatekstowych<sup>231</sup>, wyrażen parentetycznych<sup>232</sup>, operatorów metatekstowych i operatorów meta-predykatywnych<sup>233</sup>, a także jako „вводные слова и словосочетания, вставные конструкции”<sup>234</sup>. W koncepcji illokucyjnej wtrącenia wyrażają pewność,

<sup>223</sup> Ю.Д. АПРЕСЯН: *Проблема фактивности «знать» и его синонимы*. «Вопросы языкознания» 1995, № 4, s. 47.

<sup>224</sup> Н.К. РЯБЦЕВА: *Ментальные перформативы в научном дискурсе*. «Вопросы языкознания» 1992, № 4, s. 12–28.

<sup>225</sup> Н.Д. АРУТЮНОВА: „Полагать” и „видеть” (к проблеме смешанных пропозициональных установок). В: *Логический анализ языка*. Ред. Н.Д. АРУТЮНОВА. Москва 1989, s. 7–30.

<sup>226</sup> Т.В. БУЛЫГИНА, А.Д. ШМЕЛЕВ: *Ментальные предикаты в аспекте аспектологии*. В: *Логический анализ языка*. Ред. Н.Д. АРУТЮНОВА. Москва 1989, s. 31–54.

<sup>227</sup> Е.М. ВОЛЬФ: *Функциональная семантика оценки*. Москва 1985, s. 97–101.

<sup>228</sup> Za predykację dokończoną są uznawane zdania podrzędnie złożone ze spójnikiem *что*. Por.: В.Н. ЯРЦЕВА: *Лингвистический...*

<sup>229</sup> В.В. БОГДАНОВ: *Перформативное предложение и его парадигмы*. В: *Прагматические и семантические аспекты синтаксиса*. Ред. И.П. СУСОВ, КАЛИНИН 1985, s. 18–28; Л. ПИСАРЕК: *Парадигма перформативного предложения в русском языке*. W: *Semantyka i pragmatyka w opisie języków słowiańskich*. Red. M. BŁICHARSKI, H. FONTAŃSKI. Katowice 1992, s. 13–26.

<sup>230</sup> D. RYTEL: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław 1982.

<sup>231</sup> А. WIERZBIКА: *Metatekst w текście*. W: *O спóжности текста*. Red. М.Р. МАЙЕНОВА. Wrocław 1971, s. 105–121; А. CHARCIAREK: *Polskie wyrażenia metatekstowe o funkcji fatycznej i ich odpowiedniki czeskie i rosyjskie*. Katowice 2010.

<sup>232</sup> М. GROCHOWSKI: *Metatekstowa interpretacja parentezy*. W: *Текст и zdanie. Zbiór studiów*. Red. Т. ДОБРЫНСКА, Е. JANUS. Wrocław 1983, s. 247–258.

<sup>233</sup> J. WAJSZCZUK: *System znaczeń w obszarze spóјników polskich. Wprowadzenie do opisu*. Warszawa 1997, s. 109–117.

<sup>234</sup> Н.С. ВАЛГИНА, Д.Э. РОЗЕНТАЛЬ, М.И. ФОМИНА: *Современный русский язык: Учебник*. Москва 2002; <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/part-174.htm>.



przypuszczenie, powątpiewanie nadawcy (*по-моему, мне кажется, вряд ли*). Są komunikacyjnym ekwiwalentem illokucji z predykacją dokończoną, jednak zachowują bardziej ekonomiczną formę, co jest bliższe komunikacji realnej i dlatego powinno znaleźć odzwierciedlenie w działaniu językowym ucznia.

4) Wypowiedź, w której nadawca powołuje się na opinie innych (*Говорят, что читать Булгакова интересно*).

Ten sposób realizacji illokucji pozwala mówiącemu zachować pozorną pa-sywność. Niemniej, powołując się na cudze opinie, zachęca odbiorcę do działania (mentalnego, werbalnego), potwierdzając performatywny charakter wypowiedzi. W roli aktualizatora illokucji mogą zostać użyte następujące środki językowe: czasowniki w 3 os. l. mn. w czasie teraźniejszym i przeszłym (*утверждают, говорили*), bezosobowe formy czasownika (*считается*), wypowiedzi w 1 os. l. poj. w czasie przeszłym (*я слышала*), wyrażenia zaimkowe (*все, некоторые*), wyrażenia zaimkowo-przyimkowe (*некоторые из*), wyrażenia rzeczownikowe (*часть*), wyrażenia rzeczownikowo-przyimkowe (*часть из*), okoliczniki sposobu (*часто, иногда*). Nauczanie w duchu podejścia komunikacyjnego powinno promować tę zasadę zachowania w komunikacji, w tym również podczas wprowadzania leksyki.

5) Wypowiedzi wartościujące<sup>235</sup> (*Россия – самая большая страна, Россия – страна уникальна по своему этническому составу*).

Przejawy wartościowania w realizacji językowej, jak i samo pojęcie oceny, są szeroko interpretowane<sup>236</sup>. W koncepcji illokucyjnej przyjmuje się, że wypowiedzi oceniające stanowią grupę szczególną. Posiadają formę składniową oznajmnień asertywnych, niemniej są w nich wyrażane sądy aksjologiczne, a skalę stosunku mówiącego do prezentowanego sądu wyznaczają bieguny dobry/zły, względnie pozytywny/negatywny. Roman Kalisz postuluje wyodrębnienie ich w samodzielnej klasie aktów illokucyjnych (ewaluatywne akty illokucyjne)<sup>237</sup>. Inni lingwiści uznają, że illokucja oceny realizuje się w ramach klas aktów mowy, które są już scharakteryzowane w badaniach – w ekspresywach, jak uważa Jeliena Wolf<sup>238</sup> (nadawca wyraża swój stan emocjonalny z zamiarem wpłynięcia na stan emocjonalny rozmówcy) i asertywach, jak przyjmuje Aleksandra Pospiełowa<sup>239</sup>

<sup>235</sup> Austin zwrócił uwagę na rolę wypowiedzi oceniających w komunikacji. Jego zdaniem, filozofów długo interesowało słowo *dobry*, ale dopiero zupełnie niedawno zaczęli interesować się tym, w jaki sposób używamy tego słowa i czego za jego pomocą dokonujemy. J.L. AUSTIN: *Mówienie i poznawanie...*, s. 128.

<sup>236</sup> E. LASKOWSKA: *Wartościowanie jako środek perswazji*. Bydgoszcz 2008; J. PUZYNIŃA: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*. Kraków 2013; J. PUZYNIŃA: *Język wartości*. Warszawa 1992.

<sup>237</sup> R. KALISZ: *Pragmatyka językowa*. Gdańsk 1993, s. 48–49.

<sup>238</sup> E.M. ВОЛЬФ: *Функциональная...*, s. 168–169.

<sup>239</sup> А.Г. ПОСПЕЛОВА: *Функциональный аспект изучения речевых актов: иллокутивно-интеративная характеристика. В: Трехаспектность грамматики (на материале английского языка)*. Ред. В.В. БУРЛАКОВА. Санкт-Петербург 1992, s. 68–85.

(nadawca prezentuje swoje przekonania, a aspekt oceniająco-emocjonalny jest naddany). Skłaniamy się w stronę interpretacji Pospiełowej. Wartość illokucyjna wypowiedzi wartościujących przemawia za tym, aby znalazły one zastosowanie w procesie nauczania językowego.

#### 6) Intonacja

Intonacja jest środkiem, który pozwala każdemu zdaniu nadać wymiar predykcyny<sup>240</sup>. W nauczaniu językowym istotne jest zatem pytanie, jakie znaczenie illokucyjne może wyrażać każda z siedmiu funkcjonujących w języku rosyjskim konstrukcji intonacyjnych (ИК) (интонационные конструкции; ИК)<sup>241</sup> i jaką rolę odgrywa w przebiegu komunikacji. W materiałach glottodydaktycznych do nauczania języka rosyjskiego w przeważającym zakresie przekaz treści kulturowych następuje z reguły poprzez zdania w pierwszym typie konstrukcji intonacyjnej (ИК–1). Jest to najbardziej neutralna konstrukcja intonacyjna. Jest używana, między innymi, w zdaniach oznajmujących podczas opisu (*На картине Айвазовского представлено море*), konstatacji faktów (*Фильм Михалкова был удостоен премии Оскар*), wyliczania cech (*Булгаков умен, талантлив, верен своим идеалам*), prezentowania nazw i tytułów (*„Машина времени” это популярная музыкальная группа; Книги Булгакова: „Мастер и Маргарита”, „Собачье сердце”, „Белая гвардия”*). Badania związku aktów mowy z intonacją ujawniły, że opisy cechuje „słaba performatywność”, czy wręcz „absolutna konstatywność”<sup>242</sup> i z reguły nie realizują one intencji illokucyjnej. Ustalenie to jest istotne dla nauczania i prezentacji materiału dydaktycznego pod względem jego przydatności komunikacyjnej.

Naturalną konsekwencją założenia o komunikacyjnej orientacji podczas nauczania języka rosyjskiego jest dążenie do tego, aby przekaz treści ukierunkowanych kulturowo w preparowanych materiałach glottodydaktycznych przebiegał jak najczęściej w tekstach, realizujących pozostałe typy konstrukcji intonacyjnych (ИК–2 – ИК–7), gdyż prezentują one szeroki wachlarz funkcji illokucyjnych, wykazując zastosowanie w dialogach. Tymczasem analizy materiałów dydaktycznych (podręczników) jednoznacznie potwierdzają, że wprowadzanie treści o ładunku kulturowym skorelowane z kształceniem sprawności komunikacyjnej poprzez odpowiednie stosowanie intonacji jest w nauczaniu języka rosyjskiego pomijane. Dostępność nowoczesnych technologii (nagrania dialogów na CD, internet), połączona również ze świadomością

<sup>240</sup> Д.Э. Розенталь, М. Теленкова: *Словарь – справочник...*

<sup>241</sup> Е.А. Брызгунова: *Эмоционально – стилистические различия русской звучащей речи*. Москва 1984; И.Л. Муханов: *Пособие по интонации для иностранных студентов – филологов старших курсов*. Москва 1989.

<sup>242</sup> С.В. Кодзасов: *Перформативность и интонация*. В: *Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов*. Ред. Н.Д. Арутюнова. Москва 1989, s. 216–227; С.В. Кодзасов: *Виды перформативности и их показатели*. В: *Логический анализ языка: модели действия*. Ред. Н.Д. Арутюнова. Москва 1992, s. 130–134.

w zakresie zasad stosowania konstrukcji intonacyjnych, pozwalałoby na realizację predykcji, zwiększając tym samym szanse na sukces w realnym działaniu komunikacyjnym, również podczas prezentacji treści o ładunku kulturowym.

### **3.5. Analiza podręczników do nauczania języka rosyjskiego jako obcego pod kątem obecności/zastosowania leksykultur i leksykultur złożonych**

We wstępie pracy zostało sformułowane następujące pytanie badawcze: Czy i w jakim stopniu w nauczaniu języka rosyjskiego są przekazywane treści kulturowe oraz czy i w jakim stopniu treści te są skorelowane z koncepcją nauczania komunikacyjnego.

Za centralne ogniwo układu glottodydaktycznego na poziomie nauczania szkolnego przyjęto podręcznik. Istotna jest zatem weryfikacja, jak w podręcznikach do nauczania języka rosyjskiego jako obcego są prezentowane treści z zakresu kultury rosyjskiej wraz z ich użyciem w komunikacji.

W celu doboru materiału egzemplifikacyjnego przyjmujemy następujące kryteria wstępne:

- podręcznik został oficjalnie dopuszczony do użytku w polskiej szkole średniej;
- podręcznik został zweryfikowany jako zgodny ze standardami Europejskiego Systemu Opisu Kształcenia Językowego;
- podręcznik spełnia wymogi podstawy programowej;
- podręcznik jest przeznaczony do nauczania na poziomie zaawansowania od A1 do B1.

Powyższe kryteria spełniają obecnie następujące serie:

- 1) *Вот и мы*, część 1, 2, 3. Autorzy Małgorzata Wiatr-Kmieciak, Sławomira Zajac. W wykazie podręczników dopuszczonych do użytku szkolnego przeznaczonych do kształcenia ogólnego uwzględniających nową podstawę programową uzyskały one numery ewidencyjne: 324/1/2011; 324/2/2012; 324/3/2011/z1;
- 2) *Новые встречи*, część 1. Autorzy Halina Dąbrowska, Mirosław Zybert. *Новые встречи*, część 2, 3. Autor Mirosław Zybert. Numery ewidencyjne: 344/1/2011; 344/2/2011; 344/3/2011;
- 3) *Диалог*, część 1,2. Autor Mirosław Zybert. Numery ewidencyjne 462/1/2012; 591/2/2013;
- 4) *Новый Диалог*, część 1, 2. Autor Mirosław Zybert. *Новый Диалог*, część 3. Autorzy Agnieszka Ślęzak-Gwizdała, Olga Tatarchyk. Numery ewidencyjne: 684/1/2014; 684/2/2014; 684/3/2014.

Споśród nich w charakterze materiału egzemplifikacyjnego zostaną uwzględnione: *Вот и мы*, część 1, 2, 3, *Диалог*, część 1 i 2, *Новый Диалог*, część 3 (*Новый Диалог*, część 1, 2 zawiera te same treści programowe, co podręcznik *Диалог*, część 1, 2).

Ponadto analizie zostanie poddana seria do nauczania języka rosyjskiego jako obcego, która została wydana na rynku rosyjskim. Jest to podręcznik *Русский класс*; autorzy Lilija Wochmina, Irina Osipowa. Posiada on zbliżoną charakterystykę, co wskazane pozycje polskie. Jego docelowym odbiorcą jest młodzież szkolna, która uczy się języka rosyjskiego jako obcego drugiego lub kolejnego. Obejmuje poziom nauczania od podstawowego do średniozaawansowanego (A1–B1). Oceniono go jako zgodny ze standardami Rady Europy. W opisie czytamy: „Учебный комплекс [...] предназначен для учащихся старших классов школ, гимназий, лицеев в возрасте 14–17 лет, у которых русский язык является вторым или третьим иностранным языком [...] включает учебный материал, необходимый для достижения уровня B1 (по стандартам Совета Европы) [...]. В отборе содержания акцент прежде всего делался на те моменты культуры современной цивилизации, которые объединяют молодежь разных стран”<sup>243</sup>. Cykl *Русский класс* składa się z dwu części. Każda z nich obejmuje realizację 120–140 godzin dydaktycznych. Suma tych godzin pokrywa się z liczbą godzin dydaktycznych, które obowiązują w krajach Unii Europejskiej w kształceniu językowym w zakresie języka obcego drugiego lub kolejnego na poziomie szkoły średniej. W naszym kraju wymóg ten jest realizowany w trzyletnim systemie nauczania.

Podczas analizy materiału zawartego w podręcznikach istotne są następujące kwestie:

- dobór treści – czy wyrażenia przekazujące treści o kulturze uznane za leksykultury i leksykultury złożone są wprowadzane;
- preparacja treści – w jaki sposób leksykultury są wprowadzane (opis realioznawczy czy użycie komunikacyjne);
- zaproponowana metodyka pracy ucznia – w oparciu o jakie działania metodyczne uczeń utrwała i stosuje leksykultury (opis realioznawczy czy użycie komunikacyjne).

Zebrany materiał zostanie poddany ocenie jakościowej i ilościowej.

W badaniu jakościowym znakiem „plus” (+) opatrzone będą te wyrażenia, które potwierdzają swoją wartość jako leksykultury, gdyż w podręczniku: 1) zostały zaprezentowane w zastosowaniu komunikacyjnym; 2) były utrwalane przez ucznia za pomocą ćwiczeń o charakterze komunikacyjnym.

---

<sup>243</sup> Л.Л. Вохмина, И.А. Осипова: *Русский класс. Учебник русского языка. Начальный уровень*. Москва 2008; Л.Л. Вохмина, И.А. Осипова: *Русский класс. Учебник русского языка. Средний уровень*. Москва 2011.

Znakiem „minus” (–) określimy leksykultury, które: 1) nie zostały zaprezentowane w użyciu komunikacyjnym; 2) nie były utrwalane za pomocą ćwiczeń o charakterze komunikacyjnym; 3) ich wartość kulturowa została przedstawiona w sposób niepełny bądź nieadekwatny. Znak „plus/minus” (+/–) zostanie zastosowany wobec wyrażen, które potwierdzają wartość jako leksykultury częściowo, gdyż ich wartość kulturowa została przedstawiona w sposób adekwatny, ale: 1) nie zostały zaprezentowane w zastosowaniu komunikacyjnym i/lub 2) nie były utrwalane przez ucznia za pomocą ćwiczeń o charakterze komunikacyjnym. Badany materiał zostanie pogrupowany zgodnie z przyjętym kryterium i opatrzony komentarzem, zawierającym uzasadnienie oceny.

W badaniu ilościowym uwzględnimy następujące kwestie:

- jaki jest stosunek liczbowy leksykultur, chociaż w podręczniku nie przedstawiono ich wartości komunikacyjnej (leksykultury potencjalne), do ogółu leksemów podanych w słownikach podręczników;
- jaki jest stosunek liczbowy i procentowy leksykultur użytych w działaniu komunikacyjnym (leksykultury zastosowane) do ogółu leksemów podanych w słownikach podręczników;
- jak w poszczególnych podręcznikach przedstawia się stosunek procentowy leksykultur użytych w komunikacji (leksykultury zastosowane) do ilości informacji o kulturze bez zastosowania komunikacyjnego (leksykultury potencjalne).

Uzyskane wartości liczbowe na temat leksykultur potencjalnych i leksykultur zastosowanych pozwolą wnioskować:

- w jakim zakresie w poszczególnych materiałach dydaktycznych są przekazywane treści kulturowe;
- w jakim zakresie w poszczególnych materiałach dydaktycznych treści kulturowe są przekazywane z pozycji zastosowania ich w komunikacji.

Otrzymane wyniki pomogą rozpoznać, jaki jest stopień korelacji pomiędzy nauczaniem języka a poznawaniem kultury w analizowanych materiałach dydaktycznych. Ponadto pozwolą wnioskować, w jakim stopniu kultura jest wprowadzana do nauczania poprzez komunikację, tj. czy stanowi integralną część kształtowania kompetencji komunikacyjnej ucznia.

### 3.5.1. Weryfikacja jakościowa

**Tabela 1.** Badanie jakościowe. Weryfikacja obecności i sposobu wprowadzenia leksykultur w podręczniku *Вот и мы*, część 1<sup>244</sup>

Oznaczenie podręcznika i liczba porządkowa leksykultury	Leksykultura wraz z weryfikacją jakościową (ocena sposobu wprowadzenia do podręcznika)	Strona	Sposób wprowadzenia leksykultury
B1.1	Москва (+) Москва-река, Кремль, Третьяковская галерея, Красная площадь	68; 80–82	Słuchanie ze zrozumieniem. Ilustracje. Zadania komunikacyjne. Wartość leksykultury <i>Москва</i> uzupełnia informacja encyklopedyczna (historia, powierzchnia, położenie) i fotografie wybranych toponimów.
B1.2	Кусково (+)	70–71; 80–82	Słuchanie ze zrozumieniem. Ilustracje. Zadania na reprodukcję i produkcję mowy z użyciem leksykultur <i>Кусково</i> i <i>метро</i> . Wartość leksykultury <i>Кусково</i> uzupełnia dodatkowa informacja encyklopedyczna <i>Усадьбы Москвы</i> i fotografie wybranych toponimów.
B1.3	Рождество (–)	83	Pięciodaniowy tekst na temat Bożego Narodzenia w Rosji, uwzględniający słowa kluczowe: <i>церковный календарь, 7 января, сочельник, сочиво, первая звезда, Иисус Христос</i> . Przepis kulinarny <i>Как приготовить сочиво</i> . Fotografia choinki i Dziadka Mroza. Podano następujące komentarze realioznawcze w języku polskim: <i>Рождество</i> – odpowiednik naszej wigilii, rosyjski <i>Миколай</i> to <i>Дед Мороз</i> a jego pomocnica to <i>Снегурочка</i> .
B1.4	Сувениры (+) Матрешка, Гжель, Хохлома, Палех	76–77	Nazwy i ilustracje. Zadania na dopasowanie nazw do opisu, np. <i>Белоснежные фарфоровые чайники, подсвечники, часы, фигурки людей и животных, украшенные синей росписью называют гжель по имени небольшой подмосковной деревни Гжель</i> .
B1.5	Patronimikum (+/–)	30–31	Objaśnienie w języku polskim na temat zastosowania imienia ojcowskiego. Teksty z użyciem leksykultury w zapisie graficznym i audio. Zadania reprodukujące.

<sup>244</sup> M. WIATR-KMIECIAK, S. ZAJĄC: *Вот и мы*. Cz. 1. Warszawa 2008.



cd. tab. 1

B1.6	Рынок (–)	44	Dialog: „– Простите, как мне попасть на рынок. – Идите прямо.”
B1.7	System szkolnictwa w Rosji (начальная школа, гимназия, средняя школа, абитура) (–)	55	Zadanie na percepcję audialną i reprodukcję.
B1.8	Frazeologizm <i>Сорок сороков</i> (–)	26	Informacja realioznawcza objaśniająca znaczenie etymologiczne frazeologizmu i potencjalny kontekst jego użycia.

Źródło: Opracowanie własne.

Komentarz do tabeli 1.:

**Leksykultury zastosowane:**

B1.1. Москва, Москва-река, Кремль, Третьяковская галерея, Красная площадь (+) – Przedstawiona informacja ma wartość realioznawczą oraz komunikacyjną. Użyto wyrażen wartościujących (*самое известное здание, самый известный город в России, самые крупные университеты в стране*). Dzięki nim uczeń utrwala wskazane toponimy jako ważne i istotne w rosyjskiej przestrzeni kulturowej. Zastosowano zadania komunikacyjne, w których uczeń używa toponimów, subiektywizując swoje wypowiedzi: „Powiedz, co chcesz zobaczyć w Moskwie i dlaczego”, co sprzyja ich utrwalaniu w charakterze leksykultur rosyjskich.

B1.2. Кусково (+) – Tekst o charakterze informacyjnym. Do tekstu dołączono zadania na reprodukcję i komunikację, które przygotowują ucznia do podjęcia rozmowy na temat zabytków i architektury rosyjskiej. Dodatkowa informacja na temat leksykultury *Кусково* (kiedyś była wsią pod Moskwą; teraz jest już częścią tego największego europejskiego miasta) nawiązuje do leksykultury, która była już wprowadzana (*Москва*). W ten sposób jest zachowany układ koncentryczny treści, co sprzyja utrwalaniu materiału.

B1.4. Сувениры (*матрешка, гжель, хохлома, палех*) (+) – Zastosowano zadanie, polegające na połączeniu nazwy i ilustracji. Dzięki niemu uczeń rozpoznaje zakres danej nazwy jako zbiór jej desygnatów. Realizowana jest funkcja przedstawieniowa (symboliczna), która pozwala utrwalać leksemy, nieobecne w kulturze ojczystej ucznia, jako znaczące dla kultury rosyjskiej.

**Leksykultury zastosowane częściowo:**

B1.5. Patronimikum (+/–) – Leksykultura rosyjska została wprowadzona w ćwiczeniu trenującym percepcję audialną oraz w zadaniu sprawdzającym zrozumienie treści. Nie zaproponowano jednak zadań komunikacyjnych na tworzenie patronimikum i jego użycie, np. w liście, w rozmowie telefonicznej. Z tego powodu uczeń nie rozwija umiejętności pełnego uczestnictwa w komunikacji z Rosjanami.

**Leksykultury potencjalne:**

B1.3. Рождество (–) – W leksykulturach *Рождество* – *Boże Narodzenie* nie zachodzi paralelizm kulturowy rosyjsko-polski. Przedstawiony w podręczniku materiał zawiera błędy merytoryczne, co skutkuje niewłaściwym wnioskowaniem: \**Рождество* to odpowiednik polskiej wigilii, tyle, że Rosjanie obchodzą ją 7 stycznia; \*Rosjanie czekają z wieczerzą do momentu, aż na niebie pojawi się pierwsza gwiazda; \**Сочиво* jest tradycyjną rosyjską potrawą wigilijną; \*atrybutem *Рождества* jest choinka, Dziadek Mróz i Śnieżynka. Leksykultura *Рождество* jest utrwalana w sposób nieadekwatny. Jednocześnie leksykultura *Новый год*, która jest istotna w zwyczajowości rosyjskiej i stanowi do pewnego stopnia odpowiednik kulturowy leksykultury polskiej *Wigilia* (leksemy wykazują podobne konotacje), pozostaje niewydobyta.

B1.6. Рынок (–) – Wśród wskazanych w zdaniu leksemów (*библиотека, почта, вокзал, рынок*) jedynie *рынок* nie otrzymał objaśnienia ani denotacji. Tymczasem, jako jedyny spośród tej grupy, przekazuje znaczenie kulturowe i informację o realiach rosyjskich i, ponadto, wykazuje zdolność do transferu negatywnego z zakresu języka polskiego, wynikający z synonimii językowej (*rynek* ‘rynek miasta, centralny plac w starej części miasta’ i ‘targowisko’). Nieuporządkowanie informacji realioznawczych skutkuje tym, że sytuacja komunikacyjna (pytanie *как мне попасть на рынок*) może uruchomić interferencję (‘stara część miasta’).

B1.7. System szkolnictwa w Rosji (–) – W prezentowanym materiale uczeń nie uzyskuje informacji na temat różnicy, jaka zachodzi pomiędzy wartością realioznawczą leksemów rosyjskich i ich polskich odpowiedników słownikowych: *средняя школа* ‘nazwa szkoły, w której nauka trwa od pierwszej do jedenastej klasy’ – *szkoła średnia* ‘szkoła po gimnazjum’; *гимназия* ‘szkoła elitarna, zazwyczaj profilowana, np. językowa, często płatna, w której mogą się uczyć uczniowie od klasy pierwszej do jedenastej’ – *gimnazjum* ‘szkoła trzeletnia obowiązkowa, po szóstej klasie szkoły podstawowej’. Nie znając tych różnic w zakresie zastosowania leksemów uczeń może dokonać interferencji (*средняя школа* – *szkoła średnia*, *гимназия* – *gimnazjum*), co nie sprzyja adekwatnemu użyciu tych leksykultur w komunikacji.

B1.8. Сорок сороков (–) – Objasnienie znaczenia frazeologizmu, w tym jego etymologii, przy braku jego zastosowania w komunikacji nie wpisuje się w koncepcję podejścia komunikacyjnego do nauczania.

**Tabela 2.** Badanie jakościowe. Weryfikacja obecności i sposobu wprowadzenia leksykultur w podręczniku *Вот и мы, часть 2*<sup>245</sup>

Oznaczenie podręcznika i liczba porządkowa leksykultury	Leksykultura wraz z weryfikacją jakościową (ocena sposobu wprowadzenia do podręcznika)	Strona	Sposób wprowadzenia leksykultury
B2.1	Россия – климат (–)	14	Temat lekcji <i>Сводка погоды</i> . Prognoza pogoda dla wybranych miast europejskich. Mapa Europy. Informacja w języku polskim na temat klimatu w Rosji (klimat jest zróżnicowany, na północy polarny i subpolarny, w części środkowej kontynentalny, w okolicy Morza Czarnego podzwrotnikowy).
B2.2	Петергоф (–)	67	Krótką informacja w języku rosyjskim o Peterhoffie (położenie, data założenia, powierzchnia, liczne fontanny). Dołączono 11 fotografii ilustrujących kompleks.
B2.3	Санкт-Петербург (–)	68	Krótką informacja w języku rosyjskim o Petersburgu (data założenia, powierzchnia, nazwy zabytków i głównej ulicy miasta, określenie <i>Венеция Севера</i> ). Dołączono 8 fotografii, które są opatrzone podpisami, np. речной трамвай, Исаакиевский собор.
B2.4	Пасха (–)	69	Krótką informacja realioznawcza (Pascha – największe święto prawosławnych chrześcijan, Wielki Tydzień, nazwy dni Wielkiego Tygodnia, zwyczaj święcenia potraw, pozdrowienie świąteczne <i>Христос воскрес! Воистину воскрес!</i> ). Przepis kulinarny w języku rosyjskim na potrawę <i>pascha</i> .
B2.5	Транссибирская магистраль (–)	66	Informacja encyklopedyczna w języku rosyjskim na temat kolei Transsyberyjskiej – historia budowy, długość trasy, nazwy republik i rzek, które przecina. Dołączono fotografie (pejzaże Rosji, zdjęcie pociągu) oraz rycinę mapy Rosji z zaznaczoną trasą przebiegu kolei Transsyberyjskiej i strefami czasowymi.
B2.6	Patronimikum (–)	46	Temat lekcji <i>Начинаем переписку</i> . Informacja w języku polskim: „W Rosji nie używa się form pan/pani. Zastępuje ją imię i patronimikum. Jednak w listach oficjalnych można używać skrótów: г-н (господин – Pan), albo г-жа (госпожа – Pani)”.

<sup>245</sup> M. WIATR-KMIECIAK, S. ZAJĄC: *Вот и мы*. Cz. 2. Warszawa 2009.

cd. tab. 2

B2.7	И.3. Суриков <i>Весна</i> (–)	13	Temat lekcji <i>Весна идет</i> . Wiersz w zapisie audio. Praca nad wymową i intonacją.
B2.8	Зефир, бородинский хлеб, лаваш, пастила (+/–)	19	Temat wiodący lekcji <i>В магазине</i> . Informacja w języku polskim, objaśniająca znaczenie leksykultur: <i>зефир</i> – ciastka przypominające bezę, ale o miękkiej konsystencji; <i>бородинский хлеб</i> – ciemny chleb żytni z kminkiem i kolendrą; <i>лаваш</i> – rodzaj chleba, przypomina tortillę, <i>пастила</i> – rodzaj marmoladki z soku owocowego, kształtem przypomina ptasie mleczko.
B2.9	Блины (+)	31	Fragment rosyjskiej audycji radiowej, której tematem jest tradycja przygotowania blinów. Ćwiczenia na reprodukcję tekstu. Opis w języku polskim: <i>Блины</i> – cienkie naleśniki z mąki, podawane ze śmietaną lub roztopionym masłem [...]. Przysłowie <i>Где блины там и мы, где с маслом каша, там и место наше</i> .
B2.10	Щи, уха, вареники, пельмени (–)	34	Temat lekcji <i>В столовой и фаст-фуде</i> . Opis potraw w języku polskim: <i>щи</i> – gęsta zupa ze świeżej lub kwaszonej kapusty oraz warzyw; <i>уха</i> – gęsta zupa rybna [...]; <i>вареники</i> – gotowane pierożki z dowolnym nadzieniem; <i>пельмени</i> – pierożki gotowane w bulionie z surowym mięsem [...]. Odpowiednik kołdunów. Ostatni opis jest dodatkowo opatrzony zdjęciem.
B2.11	Солянка, щи (+)	38	Temat lekcji: <i>Готовим что-нибудь по-русски</i> . Nagranie audio prezentujące przepis kulinarny na solankę. Plakat wizualizujący przepis kulinarny na rosyjski kapuśniak. Zadania na reprodukcję tekstu. Zadanie na produkcję mowy: „Powiedz, jak należy przygotować rosyjską zupę szczą”.
B2.12	Рынок (+)	20	Temat wiodący <i>За покупками</i> . Dialog (zapis audio i graficzny): „– Наташка, вот список. Сбегай, пожалуйста, на рынок и в магазин. – А нельзя все купить в магазине? – Нет, дорогая. На рынке овощи и фрукты всегда свежие, а в магазине по-разному бывает. – Ладно, мам, я пошла! – Подожди, прежде, чем купить, спроси, сколько стоит!” Wizualizacja leksykultury (zdjęcie straganów na targu, humorystyczny rysunek). Zadanie na reprodukcję (opowiadanie o zakupach Nataszy). Zadanie komunikacyjne (rozegraj krótką scenkę wykorzystując podane zdania).

cd. tab. 2

B2.13	Забегаловка (+/-)	35	Забегаловка – informacja realioznawcza w języku polskim. Fotografia punktu szybkiej obsługi gastronomicznej <i>Теремок</i> . Zadanie komunikacyjne włączające użycie leksemu <i>забегаловка</i> .
B2.14	Przysłowia: Кашу маслом не испортишь; щи да каша – пища наша; выведенного яйца не стоит (-)	39	Zapis przysłów w formie audio i w postaci graficznej. Praca nad wymową (powtarzanie za lektorem). Zadanie, którego celem jest odnalezienie przez ucznia odpowiedników przysłów rosyjskich w języku polskim.

Źródło: Opracowanie własne.

Komentarz do tabeli 2:

**Leksykultura zastosowane:**

B2.9. Блины (+) – Prezentacja materiału, ćwiczenia na reprodukcję i produkcję mowy tworzą spójną całość. Ponadto uczeń uzyskuje informację w języku polskim, która – poprzez odpowiednie skojarzenia (*cienkie naleśniki*) – pomaga mu w utworzeniu denotacji, tj. zakresu znaczeniowego leksemu *блины*.

B2.11. Солянка, щи (+) – Zadania dydaktyczne są przeprowadzone w następującej kolejności: dekodowanie tekstu rosyjskiego z użyciem leksykultury – reprodukcja leksykultury – utrwalanie leksykultury w zadaniu na produkcję mowy. Dodatkowo wprowadzono komentarz potwierdzający szczególne miejsce nazwanych potraw w kuchni rosyjskiej. Zastosowana strategia dydaktyczna pozwala utrwalać leksemy *солянка*, *щи* w charakterze leksykultur rosyjskich.

B2.12. Рынок (+) – Preparacja materiału zawierającego leksykulturę *рынок* przebiega w następującej kolejności: percepcja audialna, graficzna ilustracja denotatu, użycie leksemu w dialogu, zadania na reprodukcję i produkcję. Leksykultura jest wprowadzana do słownictwa aktywnego ucznia. Konotacje, które jej towarzyszą, są wydobywane na podstawie zastosowania w komunikacji (*На рынке овощи и фрукты всегда свежие, а в магазине по-разному бывает; прежде, чем купить, спроси, сколько стоит*).

**Leksykultura zastosowane częściowo:**

B2.8. Зефир, бородинский хлеб, лаваш, пастила (+/-) – Znaczenie leksykultur jest objaśniane w języku polskim poprzez odniesienie do nazw i denotatów, utrwalonych w myśleniu ojczystym ucznia (*бородинский хлеб* – *ciemny chleb żytni z kminkiem i kolendrą*). Zostały one zaprezentowane bez użycia w tekście /w dialogu. Nie były też ujęte w zadaniach na reprodukcję i produkcję, co nie sprzyja ich utrwalaniu w słownictwie aktywnym ucznia.

B2.13. Забегаловка (+/-) – Uczeń otrzymuje następującą informację realioznawczą: „Zanim w modę weszły fast-foody Rosjanie mówili na bary, w których można było coś zjeść szybko, *забегаловка*”. Informacja ta jest potwierdzona

przez fotografię (rosyjski punkt szybkiej obsługi gastronomicznej wyglądem wzorowany na zachodnich sieciach gastronomicznych). Jest to niewątpliwie skutecznym zabiegiem metodycznym, gdyż w oparciu o zdjęcie uczeń tworzy konotacje leksemu *забегаловка* ('rosyjski KFC lub Mc Donald's').

Jednak znaczenie leksemu *забегаловка* jest objaśniane następująco: „Небольшая закусочная, пивная, маленький трактир”<sup>246</sup>. Tradycyjnym denotatem jest niewielkie pomieszczenie, w którym można zjeść szybki posiłek (jadalnia, bar, bufet, kącik gastronomiczny w samie spożywczy). Współczesny język rosyjski rozszerzył zakres denotatywny tego leksemu także w celu określenia sieci zachodnich barów szybkiej obsługi, np. Mc Donald's. Niemniej w realiach rosyjskich, szczególnie w miastach innych niż aglomeracje Moskwa i Petersburg, leksemowi *забегаловка* nadal w głównej mierze odpowiada denotat, który jest tradycyjnie utrwalony w zwyczajowości rosyjskiej. Rosja, pomimo włączenia się w ogólnoświatowy trend umiędzynarodowienia podobnych zjawisk i procesów, jednocześnie pod wieloma względami zachowuje swoją własną odrębność zwyczajową. Niestety uczeń nie zauważa tej osobliwości.

### **Leksykultury potencjalne:**

B2.1. Россия – климат (–) – Tematem lekcji jest *Сводка погоды*. Uczeń zapoznaje się z prognozą pogody w wybranych miastach europejskich (temperatura, stopień Celsjusza, wiatr, wilgotność, ciśnienie). Miasta Rosji nie są uwzględniane. Jednocześnie jest podana informacja w języku polskim, dotycząca klimatu Rosji. Zaprezentowany w podręczniku materiał nie tworzy spójnej całości. Pole tematyczne *прогноза погоды* nie zostało uszczegółowione przez informacje z zakresu *погода в Росji*. Nie sprzyja to utrwalaniu treści z zakresu realiów rosyjskich (zmiennie strefy klimatyczne, dziewięć stref czasowych, zróżnicowana pogoda w różnych miejscach).

B2.2. Петергоф (–) – W lekcji podano informację o charakterze encyklopedycznym. Nie zaproponowano zadań na odtworzenie informacji ani też na produkcję mowy, co nie sprzyja utrwalaniu toponimu *Петергоф* jako leksykultury rosyjskiej.

B2.3. Санкт-Петербург (–) – Petersburg jest rozpoznawanym miastem rosyjskim w powszechnym odbiorze statystycznego nie-Rosjanina, w tym również Polaka. Podczas lekcji języka rosyjskiego uczeń ma okazję, aby wiedzę ogólną w tym zakresie poszerzyć przy pomocy nowego narzędzia – języka rosyjskiego. Tymczasem w podręczniku podano informację o charakterze encyklopedycznym. Nie zaproponowano zadań reprodukcujących wprowadzane treści (np. Посмотри на фотографии и соедини названия и их описание в пары: Невский проспект – главная улица города, Зимний дворец – резиденция русских царей i inne). Z tego powodu toponimy pozostają dla ucznia semantycznie puste. Nie włączono także zadań komunikacyjnych (np. Ты знаешь, чем

<sup>246</sup> Г.Ф. ЕФРЕМОВА: *Толковый словарь*. Москва 2000.



привлекательна Венеция? Как ты думаешь, почему на Петербург говорят Венеция Севера?). W rezultacie uczeń nie reorganizuje swojej dotychczasowej wiedzy w omawianym zakresie.

B2.4. Пасха (–) – W materiale dydaktycznym skoncentrowano się na dwu znaczeniach leksemu *Пасха*, tj. ‘nazwa święta w prawosławnej Rosji’ i ‘nazwa potrawy świątecznej rozpowszechnionej w Rosji’. Leksemy *Пасха* i *Wielkanoc* są odpowiednikami językowymi, które funkcjonują w rosyjskiej i polskiej zwyczajowości. Niemniej nie zachodzi w tym względzie całkowity paralelizm kulturowy rosyjsko-polski. Dlatego w utrwalaniu leksemu *Пасха* istotne jest, jakie asocjacje uczeń rozpozna jako „naddane” wobec tych asocjacji, które utrwalił w obrębie leksemu *Wielkanoc*. Różnice potwierdzą osobliwość leksykultury rosyjskiej. Czynności dydaktyczne oparte na zestawieniu bikulturowym pomogłyby różnicować zakres znaczeniowy leksemów *Пасха–Wielkanoc* (święcenie jajek ‘podobnie jak u nas’; pozdrowienie *Христос воскрес! Воистину воскрес* ‘nie tak jak u nas’; *пасха* – традиционное блюдо, которое православные готовят на Пасху ‘nie tak jak u nas’).

Tymczasem w tekście przekazane zostały informacje historyczne (*Чистый четверг – день приготовления еды*), a pominięte te, które budują znaczenie kulturowe połączenia *Чистый четверг*. Ich źródła należałoby poszukiwać w etymologii słowa *чистый* (w czwartek przed Wielkanocą należy posprzątać dom, obmyć ciało (pójść do bani), oczyścić duszę (odbyć spowiedź i „pozbyć się złej energii”)). I to właśnie ta wiedza może być przydatna w komunikacji, ponieważ jest potwierdzana w zachowaniu mieszkańców współczesnej Rosji. W opracowanym tekście nie zwrócono uwagi na ten fakt. Nie zaproponowano także zadań reprodukujących treść ćwiczeń komunikacyjnych. Uczeń nie jest stymulowany do porównania pomiędzy kulturą rosyjską a rodzimą. Nieadekwany przekaz kulturowy towarzyszy także słowu *pascha* w znaczeniu ‘potrawa’. Objasniono je za pomocą komentarza w języku polskim: „Tradycyjna potrawa rosyjska przyrządzana i podawana raz w roku – na Wielkanoc”. Tymczasem *pascha* jest daniem kuchni żydowskiej, znanym także w Polsce, które tradycja prawosławna zapożyczyła traktując, jako symbol świąt Wielkiej Nocy. Dlatego *pascha* w znaczeniu ‘potrawa przypominająca polski sernik na zimno’ pozostaje leksykulturą w obszarze kultury rosyjskiej i żydowskiej, choć ich konotacje różnią się.

B2.5. Транссибирская магистраль (–) – Informacja na temat kolei transsyberyjskiej ma charakter encyklopedyczny, a dobór ilustracji jest dość przypadkowy. Nie zaproponowano zadań na reprodukcję i produkcję, które opierałyby się na tekście i/lub materiale graficznym. Brak ukierunkowania dydaktycznego nie stymuluje do utrwalania nazwy *Транссибирская магистраль* w charakterze leksykultury.

B2.6. Patronimikum (–) – Zastosowano komentarz (informacja na temat zasad użycia formy adresatywnej). Pominięto przykłady, które by podaną zasadę

ilustrowały. Nie zaproponowano ćwiczeń językowych. W konsekwencji uczeń nie rozwija kompetencji językowej ani też komunikacyjnej w tym zakresie.

B2.7. И.З. Суриков *Весна* (–) – wiersz *Весна* uzupełnia treść bloku tematycznego *Весна идет*. Zaproponowano ćwiczenie na wymowę (przeczytaj wiersz podobnie jak lektor) oraz ćwiczenie pamięciowe (naucz się wiersza). Nie zastosowano ćwiczeń ukierunkowanych komunikacyjnie.

B2.10. Щи, уха, вареники, пельмени (–) – Leksykultury zostały użyte w zadaniu, uruchamiającym percepcję audialną ucznia. Ponadto zastosowano komentarz realioznawczy w języku polskim. Jednak popełniono w nim błąd logiczny *ignotum per ignotus*: вареники [...] – odpowiednik kołdunów. Definiendum *вареники* zdefiniowano za pomocą słownictwa, które może nie należeć do zakresu kultury dobrze uczniowi znanej, co narusza pragmatyczny postulat jasności komunikatu i – w konsekwencji – utrudnia rozpoznanie leksykultury rosyjskiej. Nie wprowadzono zadań, w których uczeń eksplikowałby swoją intencję illokucyjną (prośbę, pytanie, przekonanie, radę), tj. stosował leksykultury w komunikacji.

B2.14. Przysłowia: *Кашу маслом не испортишь; щи да каша – пища наша; выеденного яйца не стоит* (–) – Zaproponowano zadanie, które polega na odnalezieniu w języku polskim odpowiedników przysłów rosyjskich, w efekcie czego uczeń próbuje dokonać paralelizmu kulturowego. Tymczasem w omawianym zakresie widoczna jest asymetria na poziomie językowym – język polski nie dysponuje odpowiednikami tych przysłów i, ponadto, na poziomie komunikacyjnym. Wartość paremii jako leksykultur rosyjskich jest potwierdzana poprzez wysoką częstotliwość ich użycia w komunikacji. Komunikacja polska raczej nie wykazuje tej tendencji. Dlatego zalecane byłyby, na przykład, zadania komunikacyjne z użyciem przysłów w roli repliki reagującej lub *codey*, tj. wyrażenia potwierdzającego (podsumowującego) wymianę w mikrostrukturze dialogowej.

**Tabela 3.** Badanie jakościowe. Weryfikacja obecności i sposobu wprowadzenia leksykultur w podręczniku *Вот и мы*, część 3<sup>247</sup>

Oznaczenie podręcznika i liczba porządkowa leksykultury	Leksykultura wraz z weryfikacją jakościową (ocena sposobu wprowadzenia do podręcznika)	Strona	Sposób wprowadzenia leksykultury
B3.1	Российская Федерация, Государственная Дума; Совет	69	Informacja w języku rosyjskim o ustroju i systemie politycznym Rosji. Fotografie flagi, herbu, budynku Dumy Państwowej.

<sup>247</sup> M. WIATR-KMIECIAK, S. ZAJĄC: *Вот и мы*. Cz. 3. Warszawa 2010.

cd. tab. 3

	Министров; премьер-министр; Президент (Б. Ельцин, В. Путин, Д. Медведев) (–)		
B3.2	Церковь (+)	31	Program zwiedzania miasta. Krótka informacja w języku rosyjskim na temat zasad zachowania w kościele: „Не забудьте головные уборы, наденьте юбки” [...].
B3.3	Армия (+)	60–61	Informacja w języku polskim na temat obowiązku służby wojskowej w Rosji. Wypowiedzi w języku rosyjskim (zapis graficzny, zapis audio), w których rozmówcy prezentują swój stosunek do obowiązku służby wojskowej. Zadania na reprodukcję. Zadania komunikacyjne (wypowiedz się na temat służby kobiet w armii; czy służba w wojsku powinna być obowiązkowa czy zawodowa).
B3.4	Свадьба (+)	8–9	Fotografia. Dialog, z użyciem słów z zakresu pola tematycznego <i>Свадьба (Венчание в церкви, ЗАГС, свадьба, невеста, обручальное кольцо, держать вены, идти под венец)</i> .
B3.5	ЕГЭ (+)	22–23	Śluchanie ze zrozumieniem (percepcja audialna). Zadanie na reprodukcję (Powiedz, na podstawie jakich dokumentów rosyjscy absolwenci mogą się dostać na studia). Zadanie tłumaczeniowe z języka polskiego na rosyjski.
B3.6	Тула (–)	31	Informacja realioznawcza w języku polskim.
B3.7	Чебурашка, Крокодил Гена (+/-)	11	List w języku rosyjskim, w którym włączono informację o filmie animowanym <i>Крокодил Гена</i> . Fotografia Kiwaczka (Чебурашка). Informacja realioznawcza w języku polskim, oparta na paralelizmie kulturowym: „To bohaterowie rosyjskich dobranocek. Kreskówki te, choć już bardzo stare, należą do klasyki bajek, podobnie jak w Polsce Bolek i Lolek czy Miś Uszatek”.
B3.8	Русская живопись (–) И. Шишкин; В. Кандински; Передвижники	68	Biografia malarzy Iwana Szyszkina i Wasilija Kandinskiego podana w języku rosyjskim. <i>Передвижники</i> – krótka notatka w języku polskim.
B3.9	Михаил Булгаков (–)	66–67	Biografia pisarza. Krótki opis głównych motywów powieści <i>Mistrz i Małgorzata</i> podany w języku rosyjskim. <i>Большая Садовая</i> – informacja realioznawcza w języku polskim.

Źródło: Opracowanie własne.

Komentarz do tabeli 3.:

**Leksykultura zastosowane:**

B3.2. Церковь (+) – Leksykultura jest wprowadzana w dialogu sytuacyjnym. Jest w nim zawarta informacja praktyczna na temat wymogów zachowania w cerkwi. Dzięki konstrukcjom imperatywnym (*не забудьте, наденьте*) polski uczeń dostosowuje własne „potencjalne zachowanie” do wymogów narzucanych przez konwencję kulturową, przyjętą w Rosji. W rezultacie w leksemie *церкiew* powstają sensy naddane i konotacje, co należy uznać za element procesu tworzenia się leksykultury.

B3.3. Армия (+) – Preparacja materiału dydaktycznego sprawia, że leksemy *армия, служить в армии* zostają napełnione innymi konotacjami niż ich polskie odpowiedniki słownikowe *wojsko, służba wojskowa*. W efekcie zastosowanego w tekście porównania eksplicytnego (*в западных странах есть контрактная армия, может быть и у нас так сделать*) następuje konfrontacja informacji o Rosji (obowiązkowa służba wojskowa, wcielanie do armii kobiet, przymus udziału w działaniach wojennych, walka z terroryzmem itd.), z utrwaloną wiedzą o realiach Polski, Europy, USA (armia zawodowa, dobrowolny wybór, praca). Czynności porównawcze systematyzują informacje, a zadania komunikacyjne, których celem jest prezentowanie własnego punktu widzenia, wydobywają odmienny ładunek emocjonalny, zakodowany w odpowiednikach słownikowych *армия* i *воjsko*.

B3.4. Свадьба (+) – W materiale zaproponowano zadanie komunikacyjne, które jest oparte na paralelizmie kulturowym (opis fotografii i dyskusja na temat podobieństw i różnic tradycji ślubnych w Rosji i w Polsce). Dzięki temu uczeń wydobywa osobliwości w zakresie kultury rosyjskiej, co sprzyja utrwalaniu poznanego leksemu jako leksykultury rosyjskiej.

B3.5. ЕГЭ (+) – Tekst dydaktyczny na temat egzaminów zdawanych w ostatniej klasie rosyjskiej szkoły średniej. W oparciu o zadanie polegające na zestawieniu polsko-rosyjskim (znajdź w tekście odpowiedniki polskich wyrazów: *kandydat na studia, przyjęcie (rejestracja) dokumentów*) uczeń może dokonać wnioskowania implicytnego ‘egzamin ЕГЭ jest odpowiednikiem polskiej matury’. Leksykultura jest utrwalana w zadaniu na reprodukcję i produkcję mowy.

**Leksykultura zastosowane częściowo:**

B3.7. Чебурашка, Крокодил Гена (+/–) – Zastosowano paralelizm kulturowy (*Крокодил Гена* – odpowiednik bajek *Bolek i Lolek* i *Miś Uszatek*). Dzięki niemu polski uczeń rozpoznaje, jakie jest znaczenie kreskówki *Крокодил Гена* w rosyjskiej kulturze masowej. Niemniej nie zaproponowano opracowania metodycznego materiału. Mogłaby to być percepcja audialna (fragment filmu, nagranie audio z fragmentem książki E.N. Uspienkiego *Крокодыл Гена и приятели*, na motywach której powstała kreskówka, prezentacja, kultowej w Rosji, piosenki krokodyla Gieny itd.), ćwiczenia na reprodukcję i produkcję mowy np. *Русские дети любят Чебурашку. Мне он тоже очень понравился, так*

как...; Я посмотрел одну серию мультика. В нем рассказывается о том, как Чебурашка...

### Leksykultura potencjalne:

B3.1. Российская Федерация (–) – Przedstawiona informacja na temat ustroju i władzy w Rosji ma charakter notatki encyklopedycznej. Nie wprowadzono zadań na reprodukcję i produkcję mowy. Wskazanie różnic pomiędzy ustrojem Rosji i Polski również pomogłoby rozpoznać wartość kulturową leksemu *Rosja*.

B3.6. Тула (–) – W lekcji przytoczono dane w języku polskim na temat powierzchni miasta *Tula* („Тула – miasto oddalone na południe od Moskwy o 185 km; powierzchnia miasta 187,668 km kw.”). Pominięto natomiast podstawową informację realioznawczą (w Tule są produkowane samowary). Niekonsekwencja, polegająca na wyeksplikowaniu informacji nieistotnej (powierzchnia miasta) i pominięciu kluczowej (produkcja samowarów), nie sprzyja utrwalaniu nazwy *Тула* w charakterze leksykultury.

B3.8.; B3.9. И. Шишкин, В. Кандински, Передвижники; Михаил Булгаков (–) – Uczeń zostaje zapoznany z biografią Iwana Szyszkina i Wasilija Kandinskiego. Uzasadnione jest, aby w obszarze malarstwa rosyjskiego poszukiwać leksykultur. Wybór spośród ogółu malarzy rosyjskich i radzieckich dwu nazwisk, nadaje cechę znakowości właśnie im; może sugerować, że postaci te są typowymi reprezentantami klasy „malarze rosyjscy”. Dobór materiału sprawia wrażenie przypadkowości, podobnie jak i sposób jego przedstawienia (lako-niczna notatka encyklopedyczna, brak zadań utrwalających ustnych lub pisemnych i ćwiczeń komunikacyjnych). Podobne zastrzeżenia natury metodycznej dotyczą leksemu *Передвижники* oraz informacji o Bułhakowie.

**Tabela 4.** Badanie jakościowe. Weryfikacja obecności i sposobu wprowadzenia leksykultur w podręczniku *Диалог*, część 1<sup>248</sup>

Oznaczenie podręcznika i liczba porządkowa leksykultury	Leksykultura wraz z weryfikacją jakościową (ocena sposobu wprowadzenia do podręcznika)	Strona	Sposób wprowadzenia leksykultury
D1.1	Россия (+)	9; 10	Mapa Rosji. Praca z mapą.
D1.2	Символы России (brzozy, pociąg, bałajka, bliny, rubel, matrioszka, Ermitaż) (+/–)	11	Informacje realioznawcze w języku polskim. Ilustracje. Przyporządkowanie nazwy do opisu. Reprodukacja nazwy przedmiotu.

<sup>248</sup> M. ZYBERT: *Диалог 1. Язык русский*. Warszawa 2012.

cd. tab. 4

D1.3	Имя и отчество (–)	22	Objaśnienie gramatycznych zasad tworzenia patronimikum.
D1.4	Самовар (–)	58	Informacja realioznawcza w języku polskim (co to jest samowar i gdzie jest wytwarzany). Fotografia.
D1.5	Поздравлять (+/–)	65; 68; 69	Podanie sytuacji użycia wyrażenia: <i>Поздравлять (с чем) с праздником, с Новым годом, с Днем рождения, с аттестом зрелости.</i>
D1.6	Aforyzm (+) Вежливость ничего не стоит, но приносит много (Мишель де Монтень)	56	Dopasowanie aforyzmu do jednej z trzech podanych fotografii.
D1.7	Paremie (–)	93	Dopasowanie rosyjskich przysłów: <i>Здоровью цены нет, Чистота половина здоровья, Тот здоровья не знает, кто болен не бывает, В здоровом теле – здоровый дух</i> do polskich odpowiedników: <i>Czystość to zdrowie, W zdrowym ciele zdrowy duch, Tylko w chorobie ceni się zdrowie, Zdrowie to największy majątek.</i>
D1.8	Paremia (+/–) Здоровье дороже денег.	97	Użycie przysłowia w funkcji tytułu tekstu.

Źródło: Opracowanie własne.

Komentarz do tabeli 4.:

**Leksykultury zastosowane:**

D1.1. Россия (+) – Rycina mapy Rosji uwzględnia także położenie geograficzne Polski, co uruchamia myślenie oparte na porównaniu: ‘Rosja to ogromny kraj, Polska to mały kraj’, co może pomóc we wnioskowaniu ucznia na temat potencjału tego kraju.

D1.6. Aforyzm *Вежливость ничего не стоит, но приносит много* (+) – Zaproponowano ćwiczenie, które polega na dopasowaniu aforyzmu do jednej z trzech fotografii. W zadaniu uczeń imituje realną sytuację komunikacyjną (sytuacja – ocena sytuacji – reakcja na sytuację), dzięki czemu trenuje nawyk właściwy dla rzeczywistego zachowania komunikacyjnego.

**Leksykultury zastosowane częściowo:**

D1.2. Символы России (+/–) – celem lekcji jest zachęcenie ucznia do poznawania języka, realiów i kultury Rosji. Przedstawiono stereotypowe symbole Rosji (*matrioszka, W.W. Putin, bałajka, rubel, brzozy, bliny, Ermitaż, pociąg*). W zadaniu realizowana jest funkcja emotywna, co jest jak najbardziej adekwatne w odniesieniu do stawianych celów poznawczych. Jednak leksemy są wprowa-



dzane w języku polskim, dlatego kompetencja językowa rosyjska ucznia nie jest rozwijana. Ponadto nie zaproponowano żadnego zadania komunikacyjnego na użycie leksykultury, np. A jakie symbole Rosji są ci znane?

D1.5. Поздравлять (+/-) – ekspresyw *поздравлять с* został wprowadzony do podręcznika w znaczeniu ‘składać życzenia z okazji jakiegoś święta’ (*Поздравляю с Новым годом*), jak również w znaczeniu ‘gratulować czegoś’ (*Поздравляю с получением диплома*). W lekcji pominięto użycie predykatu *поздравлять* bez rozwinęcia, który w komunikacji służy wyrażeniu intencji pochwały i spontanicznego pogratulowania komuś jakiegoś sukcesu i jest powszechnie stosowany w kontaktach międzyludzkich (*Сдал? Сдал! Поздравляю!*). W rezultacie pominięcia jednego ze znaczeń uczeń opanowuje leksykulturę *поздравлять* w niepełnym zastosowaniu komunikacyjnym.

D1.8. Paremia *Здоровье дороже денег* (+/-) – Przysłowie użyto w funkcji tytułu. Tytuł stanowi wypowiedź o tekście, tj. metatekst. Pełni funkcję nominatywną (nazywa tekst), deskryptywną (streszcza tekst) i pragmatyczną (oddziałuje na odbiorcę). Na podstawie tytułu *Здоровье дороже денег* uczeń identyfikuje główny przekaz (‘zdrowie jest ważne/ważniejsze od pieniędzy’). Niemniej pełną informację na temat wartości paremii, jako leksykultury rosyjskiej, wprowadziłoby jej użycie w działaniu komunikacyjnym (prezentacja zastosowania paremii w dialogu lub zadanie dla ucznia na zastosowanie paremii w wypowiedzi).

#### **Leksykultury potencjalne:**

D1.3. Имя и отчество (-) – W lekcji przedstawiono zasady tworzenia patronimikum. Jednak zasada nie jest ilustrowana przykładami, które potwierdzałyby, że forma ta reguluje kontakt w większości sytuacji komunikacyjnych, których uczestnikiem jest przynajmniej jedna osoba dorosła, pozostająca z rozmówcą w stosunkach innych niż bardzo bliskie. Obserwacje pokazują, że Polacy, którzy uczą się języka rosyjskiego, unikają zwracania się do Rosjan za pomocą imienia i imienia ojcowskiego. Aspekt grzecznościowy najczęściej regulują poprzez zaimek *вы* i użycie czasownika w 2 os. l. mn. Przełamanie tej bariery komunikacyjnej nie sprzyja także sposób preparacji materiału dydaktycznego, który został zaprezentowany w omawianej lekcji. Uczeń nie opanowuje patronimikum w funkcji zwyczajowego zachowania Rosjan w środowisku komunikacyjnym.

D1.4. Самовар (-) – wytwór sztuki ludowej użytkowej został zaprezentowany na rysunku i opisany w języku polskim. Nie zaproponowano zadania utrwalającego w języku rosyjskim. W rezultacie *samowar* potwierdza status ciekawostki realioznawczej w percepcji ojczystej ucznia, jednak nie jest utrwalany w tworzącej się u ucznia kognitywnej bazie rosyjskojęzycznej.

D1.7. Paremie *Здоровью цены нет; Чистота половина здоровья* [...] (-) – Zastosowano zadanie polegające na dopasowaniu przysłów rosyjskich do ich polskich odpowiedników, np. *Чистота половина здоровья* – *Czystość to zdrowie*. W komunikacji Polaków paremie mają marginalne zastosowanie; trudno

sobie wyobrazić sytuację, w której podany w zadaniu przykład stanowiłby replikę dialogową. Istotą utrwalania przysłów rosyjskich w charakterze leksykultury nie jest poszukiwanie ich ojczystych odpowiedników, ale opanowanie „rosyjskiego zachowania”, polegającego na stosowaniu aforyzmów w komunikacji. Preparacja materiału w oparciu o porównanie językowe nie oddaje więc asymetrii kulturowej i komunikacyjnej w omawianym zakresie.

**Tabela 5.** Badanie jakościowe. Weryfikacja obecności i sposobu wprowadzenia leksykultur w podręczniku *Диалог*, część 2<sup>249</sup>

Oznaczenie podręcznika i liczba porządkowa leksykultury	Leksykultura wraz z weryfikacją jakościową (ocena sposobu wprowadzenia do podręcznika)	Strona	Sposób wprowadzenia leksykultury
D2.1	Россия (+)	9	Mapa Rosji
D2.2	Хохлома, Палех, матрешка, самовар, шапка-ушанка (+)	22	Nazwy. Ilustracje. Dopasowanie nazw do wysłuchanego opisu. Reprodukacja poznanych leksemów.
D2.3	Кремлевские часы (+/–)	37	Temat wiodący – określanie godziny. Dodatkowo wprowadzono informację w języku rosyjskim o zegarze kremlowskim (gdzie się znajduje i jaką melodię wybija o danej godzinie).
D2.4	Москва (+) Кремль; Красная Площадь; Тверская Улица; Соборная Площадь; Собор Василия Блаженного; Третьяковская Галерея; метро	42–58	Nazwy. Fotografie. Opis. Reprodukacja (słuchanie ze zrozumieniem, dopasowanie nazw do opisu, odpowiedzi na pytania na podstawie ilustracji i dialogów). Produkcja (zadania komunikacyjne, wykonanie projektu na podstawie wskazanych stron internetowych).
D2.5	Базар (+/–)	81	Sytuacje komunikacyjne. Reprodukacja na podstawie dialogów: „Я никогда не делаю покупок на базаре, потому что там нельзя платить карточкой”. Produkcja w oparciu o wprowadzony materiał: „Где твоя семья покупает продукты питания : в супермаркетах, в небольших магазинах или на базаре? Почему?”

<sup>249</sup> M. ZYBERT: *Диалог 2. Язык русский*. Warszawa 2013.

cd. tab. 5

D2.6	Русская кухня (+) Кулебяк; солянка; блины; уха; щи; бефстрогонов	106–109	Nazwy. Fotografie. Opis. Przepisy kulinarne.
D2.7	Крошка – Картошка; Теремок; Распекай; Блинные; Пельменные; Чебуречные (+/–)	102	Informacja w języku rosyjskim o niedrogich sieciowych rosyjskich restauracjach i barach szybkiej obsługi. Fotografia.
D2.8	Przysłowia (+/–)	74	Прeczyтай прysłовия и objaśnij ich значение ( <i>Легко друзей найти, но трудно сохранить; Не имей сто рублей, а имей сто друзей; Без беды друга не узнаешь; Расстояние дружбе не мешает</i> ).
D2.9	Aforyzmy (+/–)	74	Прeczyтай афоризмы и powiedz, który jest najbliższy twojemu rozumieniu przyjaźni. Wyjaśnij, dlaczego? Przykłady: <i>Друг – это человек, который знает о вас все и не перестает при этом любить вас; Друзья могут быть не похожи. Но друзья всегда увидят поддержку в глазах друга; Дружба как веревка: если порвешь, то никогда не свяжешь так, чтобы не было узла.</i>

Źródło: Opracowanie własne.

Komentarz do tabeli 5.:

**Leksykultury zastosowane:**

D2.1. Россия (+) – Mapa Rosji. Zdjęcie uwzględnia geograficzne położenie Polski. Zastosowany zabieg dydaktyczny może stymulować u ucznia myślenie oparte na porównaniu i nowe (rosyjskie) odczuwanie geoprzestrzeni, które jest odmienne, niż ojczyste.

D2.2. Хохлома, Палех, матрешка, самовар, шапка-ушанка (+) – Zadanie polega na dopasowaniu opisu do fotografii. W wyniku połączeniu denotatu z odpowiednią nazwą realizowana jest funkcja przedstawieniowa (symboliczna), która jest jedną z podstawowych funkcji aktywujących się w komunikacji.

D2.4. Москва (+) – Toponim został wprowadzany w kontekście komunikacyjnym (zwroty, które są pomocne podczas poruszania się po mieście, określanie godziny, użycie okoliczników miejsca). Dobór materiału i zadań językowych jest bardzo konsekwentny. Zastosowano układ koncentryczny, tj. te same informacje są wprowadzane wielokrotnie, za każdym razem w poszerzonym zakresie. W rezultacie preparacji dydaktycznej toponim *Moskwa* i jej atrakcje turystyczne utrwalają się w świadomości odbiorcy jako leksykultura.

D2.6. Кулебяк, солянка, блины, уха, щи, бефстроганов (+) – Leksemy są połączone z odpowiednimi zdjęciami i opisem, zawierającym wyrażenia wartościujące (*типично русский суп, основное горячее блюдо русской кухни, популярное в России блюдо*). Wartościowanie pomaga utrwalać leksemy jako leksykultury rosyjskie.

#### **Leksykultury zastosowane częściowo:**

D2.7. Крошка-Картошка, Теремок, Распекай, itd. (+/-) – W lekcji podano informację o sieciowych restauracjach rosyjskich i barach szybkiej obsługi. Stanowi ona jedynie krótką ciekawostkę realioznawczą, która nie jest poparta żadnym ćwiczeniem utrwalającym. Status podanych leksemów, jako leksykultur rosyjskich, utrwalaloby wprowadzenie zadań komunikacyjnych (np. Хочешь попробовать русские блюда? Давай сходим в Крошку-Картошку itd.).

D2.8. Przysłowia (+/-) – Zadanie ucznia polega na przeczytaniu przysłów i ich samodzielnym objaśnieniu. Ćwiczenie rozwija kompetencję językową i, do pewnego stopnia, komunikacyjną. Brakuje natomiast zadań na zastosowanie paremii w odpowiedniej sytuacji, np. użycie ich w funkcji repliki w dialogu, dopasowanie do odpowiedniego rysunku.

D2.9. Aforyzmy (+/-) – Wprowadzono zadanie, które polega na przeczytaniu aforyzmów i wybór tego z nich, który odpowiada własnemu rozumieniu przyjaźni, wraz z uzasadnieniem wyboru. Subiektywizacja własnego zdania jest działaniem komunikacyjnym. Niemniej nie zademonstrowano zastosowania aforyzmu w komunikacji, np. w dialogu w charakterze repliki wyrażającej intencję interlokutora.

#### **Leksykultury potencjalne:**

D2.3. Кремлевские часы (–) – Wprowadzono informację realioznawczą. Uczeń dowiaduje się, że o 6.00, 12.00, 18.00, 00.00 zegar na Kremlu wygrywa hymn Rosji, a o 3.00, 9.00, 15.00, 21.00 melodię z opery Glinki *Жизнь за царя*. Opisowi nie towarzyszy materiał poglądowy w postaci zapisu audio. Z tego względu w odbiorze polskiego ucznia informacja może pozostać znacząco pusta.

Pominięto także konotacje utrwalone w świadomości Rosjan. *Кремлевские часы* kojarzą się jednoznacznie z okresem świątecznym (pocztówki noworoczne, zwiastuny telewizyjne programów noworocznych, zwyczaj składania życzeń noworocznych w czasie telewizyjnej/radiowej transmisji melodii kurentów). Sposób przedstawienia materiału nie sprzyja utrwalaniu połączenia *Кремлевские часы* w charakterze leksykultury rosyjskiej.

D2.5. Базар (–) – Leksem *базар* jest słownikowym synonimem słowa *рынок*. Autorzy wprowadzają do podręcznika jedynie pierwszy z nich. Omijają w ten sposób homonimię wyrazową, która jest obecna w języku polskim (rynek ‘targowisko’ i rynek ‘główny plac w historycznej części miasta, „serce” starego miasta, centralny plac, charakterystyczny dla urbanistyki europejskich miast’). Zastosowane uproszczenie jest tylko pozorne, gdyż w języku rosyjskim leksem *рынок* znajduje szersze zastosowanie. Za jego pomocą są tworzone nazwy

własne targowisk miejskich w Rosji (*Кузнечный рынок, Троицкий рынок, Измайловский рынок, Центральный рынок* itd.). Brak usystematyzowania tych informacji skutkuje uruchomieniem interferencji z języka polskiego, a w efekcie – szumem komunikacyjnym. Pytanie sytuacyjne: *Вы не подскажете, рынок далеко?*, w którym zawarta jest intencja ‘jak dotrzeć do miejsca, gdzie można kupić towar taniej niż w sklepie, zaopatrzyć się w świeże owoce i warzywa’ jest z reguły rozumiane przez Polaka w sposób następujący: ‘Pytają mnie, jak dotrzeć do głównego placu w starej części miasta, np. rynek w Krakowie – plac obok Sukiennic’. Ominięcie tej trudności językowej nie sprzyja rozwiązaniu problemu natury komunikacyjnej.

**Tabela 6.** Badanie jakościowe. Weryfikacja obecności i sposobu wprowadzenia leksykultur w podręczniku *Диалог*, część 3<sup>250</sup>

Oznaczenie podręcznika i liczba porządkowa leksykultury	Leksykultura wraz z weryfikacją jakościową (ocena sposobu wprowadzenia do podręcznika)	Strona	Sposób wprowadzenia leksykultury
D3.1	Православные, мусульмане (+)	8–10	Temat wiodący <i>Веротерпимость</i> . Włączone czynności o charakterze porównawczym polsko-rosyjskim (zestawienie leksykultur <i>католичество, католики/ православие православные</i> ) oraz czynności porównawcze, nawiązujące do współczesnych realiów Rosji (leksykultury <i>православные/ мусульмане</i> ). Leksykultury są utrwalane poprzez ćwiczenia na reprodukcję i produkcję oraz zadania komunikacyjne z użyciem słów <i>дискриминация, толерантность</i> . Celem zadań jest prezentowanie własnego zdania.
D3.2	Праздники (–)	11	Nazwy świąt: <i>Масленица, Крещение Господне, Анджейки</i> i inne. Fotografie. Zadanie na rozumienie ze słuchu.
D3.3	Свадьба (+)	14	Tekst opisuje zwyczaje świeckie, np. restauracja w urzędzie stanu cywilnego (ЗАГС), obrzędy cerkiewne ( <i>держатъ короны</i> ) oraz zachowania utrwalone w powszechnej zwyczajowości rosyjskiej ( <i>свадебная прогулка по интересным местам города</i> ). Zadania na reprodukcję i produkcję.
D3.4	Война в Чечне. Терроризм (+)	16–17	Informacja – reprodukcja – produkcja. Zadania komunikacyjne, których celem jest przedstawienie własnego punktu widzenia.

<sup>250</sup> O. TATARCHYK, A. ŚLĄZAK-GWIZDAŁA: *Новый диалог 3. Язык русский*. Warszawa 2014.

D3.5	Перепбур (+)	41–55	Zadania na rozumienie ze słuchu, reprodukcję i produkcję mowy. Denotacja (fotografie) opatrzona podpisami. Dodatkowe informacje o charakterze realioznawczym i precedencyjnym (film <i>Невероятные приключения итальянца в России</i> , nazwiska malarzy rosyjskich i ich dzieł ( <i>И. Айвазовский, К. Малевич</i> ), nazwiska i osiągnięcia wybitnych twórców kultury ( <i>А. Ахматова, М. Плисецкая</i> ), nazwy eksponatów muzealnych). Zadania komunikacyjne (zastosowanie zdobytych wiadomości oraz aktywacja tzw. wiedzy ogólnej ucznia w obrębie tematu kultura, zabytki, kino, teatr).
D3.6	Федор Достоевский <i>Преступление и наказание</i> (+)	23–29	Temat wiodący: <i>Преступление и наказание. Криминальные происшествия</i> . Leksyka z zakresu przestępstw, wykroczeń i problemów społecznych. Zadania na reprodukcję i produkcję mowy. Fragment powieści F. Dostojewskiego <i>Зbrodnia i kara</i> . Pytania do tekstu. Krótka informacja w języku rosyjskim na temat głównego wątku powieści.
D3.7	Stereotypy na temat Rosji i Polski (+)	73–74	Ilustracje (cerkiew prawosławna, wódka, mężczyzna w uszance, kunsztowne wyroby jubilerskie, zdjęcie atrakcyjnej kobiety). Percepcja audialna tekstu. Zadania na reprodukcję i produkcję. Ćwiczenia komunikacyjne aktywujące wiedzę przekazywaną w lekcji i wiedzę o świecie: „Przeczytaj wypowiedzi, powiedz, z jakimi stereotypami się zgadzasz i uzasadnij, dlaczego; Jakie stereotypy o Rosji i Rosjanach zostały przedstawione. Na ile są one – według ciebie – prawdziwe; Z jakimi stereotypami spotkałeś się w swoim życiu, jak wpłynęły one na twój światopogląd; Z jakimi stereotypami starasz się walczyć”.
D3.8	Paremie (–)	133	<i>Без труда не вынешь и рыбку из пруда; Крутишься как белка в колесе; Кончил дело, гуляй смело; Делу время, потехе час</i> . Polecenia dydaktyczne „Dopasuj przysłowia do objaśnień. Znajdź polskie »odpowiedniki przysłów«”.
D3.9	Polska – historyczne miasta, zabytki, atrakcje turystyczne (+/–)	56–65	Wprowadzono ok. trzydzieści toponimów, spośród których uczeń aktywuje dwa ( <i>Kraków, Zamość</i> ). Zadania na rozumienie ze słuchu, reprodukcję i produkcję mowy.
D3.10	Polska – dania kuchni polskiej (+)	66–69	Dania kuchni polskiej. Wprowadzono ponad dwadzieścia leksemów ( <i>крупник, фляки, бигос, зразы, кашанка, рулет с маком</i> itd.) oraz ilustracje



cd. tab. 6

			denotatów. Zadanie na reprodukcję (uzupełnij pola w oparciu o wysłuchany tekst; połącz nazwy z opisem), aktywujące pięć spośród podanych leksykultur. Zadania komunikacyjne „К тебе приезжают гости из России. Скажи, каким блюдами хочешь угостить друзей” itd.
D3.11	Polacy zasłużeni dla kultury, nauki, polityki (+/-)	71	Wprowadzono imiona precedentne (np. <i>Л.Валенса, Иоанн Павел II, Ф. Шонен</i> ). Zadania na reprodukcję (dopasowanie imion do informacji). Brak ćwiczeń komunikacyjnych.
D.3.12	Pamiętki polskie (+)	72–73	Wprowadzono sześć leksykultur ( <i>моруньские пряники, домашние гуральские тапочки, цюпага, вавельский дракон</i> ). Dołączono fotografie. Zadania na reprodukcję (uzupełnianie informacji). Zadania na produkcję mowy („Какие сувениры стоит купить в Польше; „Что бы ты купила в качестве подарка из Польши своим иностранным друзьям”).

Źródło: Opracowanie własne.

Komentarz do tabeli 6.:

**Leksykultury zastosowane:**

D3.1. Православные, мусульмане (+) – Preparacja materiału opiera się na porównaniu międzykulturowym. Informacje na temat religii w Rosji są konfrontowane z ojczywym doświadczeniem ucznia na temat katolicyzmu jako dominującej religii w Polsce („Powiedz, kiedy Polska przyjęła chrzest; Czy wiesz, jaki procent ludności Polski stanowią katolicy”). W rezultacie zastosowanych czynności porównawczych *katolicyzm – православие* uczeń przenosi określone konotacje kulturowe z zakresu doświadczenia ojczywego (święta, dni wolne od pracy, Boże Narodzenie, Wielkanoc, niedziela, kościół) na realia rosyjskie. Czynności te utrwalają leksemę *православие* w charakterze leksykultury rosyjskiej.

D3.3. Свадьба (+) – Na podstawie materiału uczeń otrzymuje pełną informację na temat przebiegu ceremonii ślubnej w Rosji (zwyczaje świeckie, obrzędy cerkiewne, zachowania zwyczajowe). Zadanie komunikacyjne zachęca do opowiedzenia o polskim ślubie („Опиши свадьбу, на которой ты был/была”). Ćwiczenie to w sposób pośredni ujawnia różnice natury realizowawczej pomiędzy odpowiednikami słownikowymi *свадьба – ślub*.

D3.4. Война в Чечне. Терроризм (+) – Leksemy *война, теракты, терроризм*, zostały umiejscowione w kontekście rosyjskim. Polski uczeń dowiaduje się, że nazywają one realne problemy mieszkańców Rosji. Zadanie komunikacyjne („О каких событиях информируют заголовки газет?”) klasyfikuje *теракты, терроризм* jako leksykultury, które są obecne w powszechnej świadomości mieszkańców Rosji.

D3.5. Петербург (+) – W celu utrwalania leksykultury *Петербург* zaproponowano zadania reprodukujące treść oraz ćwiczenia komunikacyjne. Materiał zaprezentowano w kontekście użycia, a zadania uruchamiają działanie komunikacyjne ucznia. Ciekawostki (np. fabuła filmu Eldara Riazanowa *Невероятные приключения итальянца в России*, określenie *Венеция Пóлноcy*) sprzyjają uruchamianiu u ucznia dodatkowych konotacji. Opracowanie metodyczne spełnia kryteria nauczania komunikacyjnego i promuje jednocześnie treści z zakresu kultury Rosji.

D3.6. Федор Достоевский: *Преступление и наказание* (+) – nazwisko pisarza, tytuł powieści i jej fragment są wprowadzane do tematu *Криминальные происшествия*. Rozwijana jest kompetencja komunikacyjna ucznia, wraz z adekwatnym zanurzeniem w kontekst kultury rosyjskiej. Nawet jeśli uczeń nie czytał powieści, może posługiwać się jej tytułem w odpowiednim kontekście komunikacyjnym w charakterze nazwy precedentnej (np. jako komentarz do informacji telewizyjnej o morderstwie – *Есть преступление, а где наказание?*; Достоевский бы такого не придумал itd.).

D3.7. Stereotypy na temat Rosji i Polski (+) – Zaproponowano ćwiczenie o charakterze porównawczym. Przygotowuje ono ucznia do uczestnictwa w realnej komunikacji. Konfrontacja międzykulturowa utrwała leksykultury, a wyrażanie własnej opinii pozwala wypracować indywidualne przekonania na ich temat.

### **Leksykultury potencjalne:**

D3.2. Праздники (–) – W zadaniu przedstawiono nazwy polskich i rosyjskich świąt oraz odpowiadające im fotografie, np. *Пасха*, *Масленица*, *Анжейки*, *День всех святых*, *День Победы*. Jednak nie pogrupowano ich w odniesieniu do odpowiadającej im kultury. Utrudnia to systematyzację wiedzy. Uczeń może mieć błędne przekonanie, że wszystkie wymienione święta są obchodzone w Rosji.

D3.8. Paremie (–) – W celu opanowania wyrażen zaproponowano porównanie językowe rosyjsko-polskie. Jednak zestawienie odpowiedników językowych nie oddaje asymetrii kulturowej i komunikacyjnej w omawianym zakresie, gdyż wartość przysłów, jako leksykultur rosyjskich, przejawia się m.in. w wysokiej częstotliwości ich użycia w codziennej komunikacji. Dlatego strategią metodyczną, pomagającą przełamać ojczysty schemat zachowania, jest dekodowanie oraz zastosowanie paremii w wypowiedziach, dialogach.

D3.9.; D3.10.; D3.11.; D3.12. – W tych lekcjach język rosyjski staje się narzędziem prezentacji informacji o Polsce. Leksykultury i ich denotaty są znane uczniowi z zakresu ojczystej wiedzy o świecie (*bigos*, *flaki*, *kierpce*). W oparciu o ten materiał uczeń rozwija kompetencję leksykalną i kompetencję komunikacyjną w zakresie języka rosyjskiego, a ponadto włącza się do komunikacji międzykulturowej. W kontakcie międzykulturowym istnieje asymetria wiedzy. Wyrównując ją, Rosjanin chciałby dowiedzieć się od nie-Rosjanina o sprawach

dla siebie ciekawych i nowych, tj. wykraczających poza krąg z własnej kultury i realiów. Dlatego sytuacja, w której uczestnicy komunikacji budują wymianę w oparciu o własne leksykultury ojczyste, ale za pomocą języka nie-ojczystego, jak najbardziej stymuluje wymianę komunikacyjną w kontakcie międzykulturowym. Niemniej celem naszej analizy jest przegląd leksykultur rosyjskich i dlatego zaproponowany materiał nie będzie w tym miejscu poddany weryfikacji.

**Tabela 7.** Badanie jakościowe. Weryfikacja obecności i sposobu wprowadzenia leksykultur w podręczniku *Русский класс*, część 1<sup>251</sup>

Oznaczenie podręcznika i liczba porządkowa leksykultury	Leksykultura wraz z weryfikacją jakościową (ocena sposobu wprowadzenia do podręcznika)	Strona	Sposób wprowadzenia leksykultury
RK1.1	Россия (+)	11; 19	Temat: <i>Где говорят по-русски?</i> Tekst. W charakterze ilustracji – rysina mapy świata. Zadanie na reprodukcję: „Покажите на карте места, где говорят по-русски”. Temat: <i>Россия – большая страна</i> . Mapa Rosji ze wskazaniem na zróżnicowanie stref czasowych, klimatu i warunków pogodowych.
RK1.2	Православие, церковь (+)	189; 191; 194	Problem religii został wprowadzony w dialogach sytuacyjnych (np. zasady zachowania się w cerkwi).
RK1.3	Религиозные конфессии в России: православие (+) католичество, ислам, иудаизм, буддизм (–)	199	Tekst o religiach rozpowszechnionych na terenie Rosji. Włączono dane statystyczne (zestawienie procentowe wyznawców prawosławia i innych religii w Rosji). Ilustracje obiektów kultu religijnego ( <i>православная церковь, католический собор, мечеть, синагога, буддийский храм</i> ). Zadania na reprodukcję.
RK1.4	Икона Владимирской Божей Матери (–)	200	Tekst o charakterze encyklopedycznym. Włączono zadania na reprodukcję.
RK1.5	Москва (–)	27	Tekst o Moskwie. Ilustracje najważniejszych toponimów ( <i>Красная Площадь, Собор Василия Блаженного</i> itd.). Zadanie na reprodukcję (krzyżówka).
RK1.6	Санкт-Петербург (+)	183	Tekst o Petersburgu. Pytania reprodukujące informacje zawarte w tekście. Pytanie problemowe.

<sup>251</sup> Л.Л. Вохмина, И.А. Осипова: *Русский класс. Начальный уровень*. Москва 2012.

cd. tab. 7

RK1.7	Эрмитаж (+)	58–59	Ilustracje. Tekst. Pytania do tekstu, w oparciu o które uczeń reprodukuje jego treść. Zadanie na produkcję mowy: „Вы знали раньше об Эрмитаже?”.
RK1.8	Третьяковская галерея (+)	234; 239; 241; 242; 244	Dialogi sytuacyjne. Tekst informacyjny.
RK1.9	Байкал (+)	259; 261; 264	Temat: <i>Озеро Байкал – жемчужина Сибири</i> . Dialogi sytuacyjne włączające toponim <i>Байкал</i> . Tekst informacyjny <i>Озеро Байкал</i> . Zadanie o charakterze reprodukcyjno-produkcyjnym porównawczym.
RK1.10	Имя + patronим-кum (+)	28–29; 32	Dialogi sytuacyjne. Objaśnienie, czym jest <i>отчество</i> . Prezentacja zastosowania imienia od-ojcowskiego (rysunki, nazwiska znanych pisarzy).
RK1.11	Чай, чаепитие (+/–)	88–89	Teksty: <i>Чаепитие в России</i> i <i>Как приготовить хороший чай</i> .
RK1.12	Поздравлять (–)	261; 262	Dialogi sytuacyjne włączające użycie czasownika <i>поздравлять</i> bez propozycji: „Катя! Я такая счастливая! Мы с Андреев два часа гуляли [...] Ах как интересно! Поздравляю; А у меня для вас новость. Девочки, я выхожу замуж [...] Знаешь, мы так рады! Мы хотим, чтобы у тебя все было хорошо. Поздравляем!”. Brak reprodukcji i produkcji mowy.
RK1.13	Русская девушка (–)	58	Tekst: <i>Русские красавицы популярны</i> . Brak ćwiczeń utrwalających i zadań na komunikację.
RK1.14	Выйти замуж (+)	196	Ćwiczenia językowe, wprowadzające połączenia <i>жениться на ком?</i> , <i>выйти замуж за кого?</i> . Dialogi sytuacyjne.
RK1.15	Баня, дача (+)	154; 163; 166	Użycie leksykultury w dialogach sytuacyjnych i w tekście. (układ koncentryczny). Zadania na reprodukcję mowy.
RK1.16	Школа. Типы школ. Традиции и праздники (–)	44	Tekst: <i>Здравствуй школа</i> . Słowa kluczowe: <i>1 сентября</i> ; <i>праздник День знаний</i> ; <i>учеба длится 11 лет</i> , <i>обычно в одной школе</i> ; <i>школы: государственные, частные, церковные, гимназии, лицеи</i> . Tekst: <i>До свидания, школа</i> . Słowa kluczowe: <i>15 мая</i> , <i>экзамены на аттестат зрелости</i> ; <i>дарить колокольчик</i> ; <i>Последний звонок</i> . Zadanie na reprodukcję w języku ojczystym ucznia. Brak zadań na produkcję mowy.
RK1.17	Спорт (+)		Tytuł: <i>Российские спортсмены – одни из лучших в мире</i> . Pytania na reprodukcję i produkcję, w tym włączające porównanie rosyjsko-ojczyste.

cd. tab. 7

RK1.18	Русские сувениры (–)	165–166	Tekst, wprowadzający leksykulturę ( <i>матрешка, самовар, федоскинские минятюры, хохломская роспись, жостовские подносы, павлово-посадские платки</i> ). Ilustracja wybranych leksykultur (bez podpisów). Nie zastosowano objaśnienia ani ćwiczeń na reprodukcję i produkcję.
RK1.19	Балет (+/–)	214	Tytuł tekstu: <i>Балет – гордость России</i> . Pytania do tekstu.
RK1.20	А.С. Пушкин (+)	221; 231–232	Temat lekcji: <i>Любви все возрасты покорны</i> . Rozwijanie kompetencji językowej (czasownik <i>влюбиться в кого, влюбляться в кого?</i> ) skorelowano z przekazem informacji kulturoznawczej (życie i twórczość A.S. Puszkina).
RK1.21	Юрий Гагарин (+/–)	150	Tekst <i>Юрий Алексеевич Гагарин – космонавт номер один</i> . Pytanie reprodukujące: „Кто был первый космонавт?”.
RK1.22	Русские художники (+)	15	Cel lekcji: Wprowadzenie nazw miesięcy. Ćwiczenie językowe: W oparciu o ilustracje określ, jaki to może być miesiąc. Materiał poglądowy stanowią reprodukcje obrazów rosyjskich malarzy (np. И. Левитан <i>Лето</i> , В. Васнецов <i>Зимний сон</i> ).
RK1.23	Россия и мировая культура (+) Nazwiska twórców kultury i ich dzieła (–)	28–29	Materiał poglądowy – fotografie dzieł znanych twórców kultury rosyjskiej podane po rosyjsku lub po angielsku: Большой театр; Балет; П.И. Чайковский; Fyodor Dostoevsky <i>Crime and Punishment</i> ; Leo Tolstoy <i>War and Peace</i> itd. Zadanie na produkcję: „Какие имена вы знаете?”
RK1.24	Василий Кандинский, Казимир Малевич, Марк Шагал (+)	248	Tekst <i>Новое искусство XX века</i> . Reprodukacja treści (pytania do tekstu). Produkcja mowy w oparciu o tekst i dotychczasową wiedzę ucznia.
RK1.25	Андрей Макаревич, Машина времени (+/)	71–73	Tekst <i>Андрей Макаревич и его группа «Машина времени» – живая легенда русского рока</i> . Tekst opowiada historię powstania i działalności grupy. Materiał uzupełnia kultowa piosenka zespołu <i>Машина времени</i> pt. <i>Поворот</i> (tekst, nuty, zapis audio).
RK1.26	Вячеслав Зайцев, Валентин Юдашкин (+/–)	119–120	Tekst <i>Моду делают не только в Париже</i> . Pytania do tekstu.

cd. tab. 7

RK1.27	Сказочные герои (–)	112	Ćwiczenie językowe. Połączenie przymiotników ( <i>толстый, стройный</i> itd.) z imionami bohaterów i ilustracjami ( <i>Буратино, Кот Леопольд, Чебурашка, Крокодил Гена, Волк, Заяц</i> ).
RK1.28	Заглавия русских фильмов. Фамилии режиссеров (Война и мир, Москва слезам не верит, Утомленные солнцем) (–)	134	Tytuł tekstu <i>Российские фильмы – лауреаты премии Оскар</i> . Pytania do tekstu, reprodukcje jego treści „Кто получил первую премию Оскар, когда?; Какие актеры играли в российских фильмах?; Где демонстрировали фильм «Утомленные солнцем»?».
RK1.29	Przysłowia <i>Ни пуха ни пера</i> (+)	33–44	Tytuł bloku tematycznego, poświęconego problematyce szkoły wyrażono za pomocą przysłowia <i>Ни пуха ни пера</i> . Przysłowia użyto także w tekście <i>До свидания, школа</i> (В этот день школьники прощаются со своими старшими товарищами, желают им „Ни пуха ни пера”). Komentarz realizacyjny, w którym objaśniono znaczenie etymologiczne przysłowia oraz jego zastosowanie komunikacyjne we współczesnych realiach rosyjskich.
RK1.30	Przysłowia (+/–)	5; 46; 60; 74; 121; 136; 153; 168; 185; 202; 250	Użycie przysłów w funkcji tytułu poszczególnych rozdziałów, np.: <i>Век живи – век учись</i> ; <i>По ожежке встречаются, по уму провожают</i> ; <i>Тише едешь – дальше будешь</i> ; <i>В Тулу со своим самоваром не ездят</i> ; <i>Не имей сто рублей, а имей сто друзей</i> ; <i>Кончил дело – гуляй смело!</i>
RK1.31	Skrzydlate słowa (+/–)	109; 216; 233	Użycie cytatów w funkcji tytułu poszczególnych rozdziałów: <i>Быть можно дельным человеком и думать о красе ногтей</i> А.С. Пушкин; <i>Любви все возрасты покорны</i> А.С. Пушкин; <i>Красота спасет мир</i> Ф.М. Достоевский.

Źródło: Opracowanie własne.

Komentarz do tabeli 7.:

**Leksykultura zastosowane:**

RK1.1. Россия (+) – Leksykultura jest wprowadzana w tekście oraz ilustrowana mapą. Zaproponowano zadania o charakterze reprodukcyjnym i produkcyjnym, dzięki którym ujawniane są konotacje (kraj duży, ważny, zróżnicowany, język rosyjski ma ogromny zasięg).

RK1.2. Православие, церковь (+) – W celu prezentacji leksykultury zastosowano dialogi sytuacyjne dotyczące sposobu zachowania się w cerkwi (нельзя громко разговаривать; шапку надо снять; в мини-юбке, по моему, можно, а вот в шортах – точно нельзя; Видишь, вот знак, нельзя



сидеть). Wprowadzono porównanie z tradycją kościoła zachodniego: „А ты что думал, если нет органа, значит, нет музыки? Конечно, у нас в церкви нет музыкальных инструментов, и вся музыка – хоровая, но она тоже очень красивая; Священники не интересуются женщинами, им нельзя жениться. Это у католиков нельзя. А православные священники обязательно женятся, правда, только один раз”. W dialogach użyto imion precedentnych z zakresu kultury rosyjskiej: „И многие известные композиторы: Рахманинов, Чайковский – писали музыку для церкви”. Dzięki zastosowanej preparacji materiału potwierdzana jest wartość leksemu *церковь* w kulturze Rosji.

RK1.3. Православие (+), католичество, ислам, иудаизм, буддизм (–) – Podane leksykultury są wprowadzane w tekście o charakterze informacyjnym. Zaproponowano pytanie reprodukujące: „Какие религиозные конфессии есть в России?”, w odpowiedzi na które uczeń utrwala wiedzę realioznawczą na temat realiów współczesnej Rosji. Pytanie szczegółowe: „Какая религия самая большая?” uruchamia wartościowanie oparte na porównaniu. W odpowiedzi (*православие*) uczeń może odwołać się także do wiedzy z wcześniejszych lekcji, poszerzając ją o nowe informacje. Perswazyjność, ukryta w pytaniu, oraz układ koncentryczny materiału utrwalają status leksemu *православие* jako leksykultury rosyjskiej.

RK1.6. Санкт-Петербург (+) – Tekst włącza uogólnienia o charakterze oceniającym: „Многие говорят, что это один из самых красивых городов мира”. Powoływanie się na opinie innych jest implicytnym sposobem realizacji własnego przekonania. Ukrytym celem staje się nakłanianie adresata do przyjęcia prezentowanego przekonania. W charakterze ćwiczeń utrwalających zaproponowano trzy pytania, w oparciu o które uczeń reprodukuje tekst: „Когда день рождения Санкт-Петербурга? Кто начал строить город? Почему Петербург называют второй Венецией?”. Pytanie ostatnie ma charakter problemowy (słowo pytajne *почему*). W odpowiedzi uczeń, co prawda, odtwarza tekst, jednak, dodatkowo, przeprowadza wnioskowanie oparte na dotychczasowej wiedzy o świecie i porównaniu (*Венесја–Petersburg*). Operacje o charakterze porównawczym, których ukrytym celem jest nobilitacja znaczenia leksemów (taki jak *Венесја*), pomagają obcokrajowcowi utrwalać status toponimu *Санкт-Петербург* w charakterze leksykultury rosyjskiej.

RK1.7. Эрмитаж (+) – Do tekstu dołączono pytanie, odwołujące się do dotychczasowego doświadczenia ucznia: „Вы знали раньше об Эрмитаже?”. W pytaniu jest zawarta ukryta perswazyjność, a jego celem pośrednim staje się wyrównanie ewentualnej asymetrii (brak wiedzy o Ermitażu – nabycie wiedzy o Ermitażu), dzięki czemu leksem *Эрмитаж* jest eksplikowany jako istotny dla wiedzy o świecie współczesnego człowieka.

RK1.8. Третьяковская галерея (+) – Лексыкультура *Третьяковская галерея* jest wprowadzana w dialogach sytuacyjnych. Wyrażenia, które w nich zastosowano, potencjalnie mogłyby wypowiedzieć przedstawiciel młodego pokolenia:

„И зачем тратить время на эти скучные картины, если бы я знала, что сегодня экскурсия в Третьяковскую галерею, я лучше бы пошла плавать; [...] мне можно не ходить на экскурсию?”. Dalsze repliki stoją w opozycji do poprzednich, wskazując tym samym silną funkcję perswazyjną: „Посмотри, сколько людей стоит в очереди, и все хотят увидеть картины Репина [...]; ты знаешь, как в Италии любят и знают искусство; стыдно не знать свою историю, искусство своего народа”. Istotą zastosowanej manipulacji językowej jest eksplikacja znaczenia leksykultury *Третьяковская галерея*.

W dalszej kolejności uczeń zostaje zapoznany z dialogami w wersji audio, w których prezentowane są rozmowy na temat historii powstania Galerii Trietiańskiej, poszczególnych eksponatów (*Троица А. Рублева, Явление Христа народу* И. Иванова, *Итальянский полдень* К. Брюллова, *Золотая осень, Летний вечер* И. Левитана). Nie zaproponowano zadań na reprodukcję i produkcję mowy. Niemniej nagromadzenie informacji związanych z Galerią Trietiańską i niestandardowy sposób przekazu tych informacji w dialogach może pozytywnie utrwalić status leksemu jako leksykultury. Natomiast nazwiska malarzy, które wprowadzono do tekstów, nie zostały opatrzone żadnymi ćwiczeniami utrwalającymi, dlatego, najprawdopodobniej, pozostaną one semantycznie puste w percepcji polskiego ucznia.

RK1.9. Байкал (+) – Zadanie o charakterze reprodukcyjno-produkcyjnym porównawczym: „Скажите, какую информацию вы получили об озере Байкал? [...] Расскажите о каком-нибудь уникальном месте у вас в стране”. W odpowiedzi uczeń utrwala nabyte podczas lekcji wiadomości. Jednocześnie dokonuje paralelizmu kulturowego *Байкал – уникальное место в Polsce*, dzięki czemu utrwala toponim rosyjski w charakterze leksykultury.

RK1.10. Imię + patronimikum (+) – Materiał jest wprowadzany koncentrycznie. W pierwszej kolejności podano objaśnienie, czym jest *отчество* (имя отца). W dalszej kolejności zaprezentowano materiał poglądowy (rysiny z podpisami: *Познакомьтесь, это наши герои: Маруо, Катя, Валентина Ивановна, Екатерина Николаевна* itd.). Na ich podstawie uczeń sam wnioskuje o wartości komunikacyjnej patronimikum (osoby w średnim lub zaawansowanym wieku). Sposób wprowadzenia leksykultury jest bliski sytuacji realnej komunikacji, w której ta osobliwość języka rosyjskiego się ujawnia.

Materiał językowy dodatkowo ilustrują nazwiska i fotografie wybitnych przedstawicieli kultury rosyjskiej (*Антон Павлович Чехов, Петр Ильич Чайковский, Никита Сергеевич Михалков* itd.). Cel dydaktyczny (opranowanie zasady stosowania patronimikum) został skorelowany z materiałem kulturoznawczym.

RK1.14. Выйти замуж (+) – Zaproponowano dialogi sytuacyjne. Wypowiedzi uczestników dialogu potwierdzają stereotypowe przekonania na temat roli kobiety i mężczyzny w życiu rodzinnym, bytujące w świadomości wielu Rosjan: „Светлана: А я выйду замуж, когда мне будет 22 года; Антон: Я хочу

жениться только тогда, когда у меня будет и дом, и машина, и хорошая работа”. Zaproponowano pytania o charakterze reprodukcji i produkcji: „Когда хочет выйти замуж Светлана? А вы?; Когда хочет жениться Антон? А вы?”. W odpowiedzi na nie polski uczeń może wydobyć asymetrię kulturową rosyjsko-polską (wyjść za mąż w wieku 22 lat – nie wychodzić za mąż zbyt wcześnie).

RK1.15. Баня, дача (+) – Koncentryczny rozkład materiału ma następujący przebieg: Krok 1 – dialog sytuacyjny. Leksykultura *баня, дача* zaprezentowano w szerszym kontekście komunikacyjnym (wizyta z okazji urodzin w domu na wsi: „Приглашаем вас на день рождения. Она будет у нас на даче. На даче? Это интересно! Я никогда не видел русскую дачу; Дача без бани – это не дача”. Krok 2 – dialog prezentujący użycie leksyki w rosyjskiej komunikacji: „А что там, около гаража? Это и есть баня. Можно посмотреть? Конечно, можно. Сейчас мы будем помогать бабушке на кухне, а вы будете готовить баню. Никита знает, как это надо делать”. Krok 3 – tekst informacyjny na temat leksyki *баня*, który opowiada o tradycji, jak i realiach współczesnych: „в банях русские люди часто празднуют и день рождения, устраивают бизнес-встречи и просто хорошо отдыхают”. Dodatkowo wprowadzane są inne leksyki: „После бани русские очень любят пить чай или другой национальный напиток – квас”. Dołączono pytania, reprodukcji treści tekstu: „Сколько лет русской бане? Какая температура у человека в русской бане? Что любят пить русские после бани?”. Informację uzupełnia rycina przedstawiająca kąpiel w bani (A. Пластов *Весна*). Sposób preparacji materiału utrwala znaczenie leksemu *баня* w charakterze leksyki.

RK1.17. Спорт (+) – Do tekstu wprowadzono wyrażenia wartościujące i emocyjne (*одни из лучших в мире; не один раз были первыми на олимпиадах и чемпионатах мира и Европы; лучший спортсмен мира; чемпион на 3 (!) олимпиадах*). Nagromadzenie wyrażen o charakterze wartościującym uruchamia u ucznia dodatkowe konotacje, w rodzaju ‘sport – chluba Rosji’. Dołączono tabelę z nazwami 16 krajów, które na Zimowych Igrzyskach Olimpijskich w roku 2006 zdobyły najwięcej medali. Włączono zadanie komunikacyjne o charakterze porównawczym: „Ваша страна есть в этой таблице? Вы знаете, кто ваши олимпийские чемпионы?”. Ponieważ Rosja znajduje się na czołowym miejscu tej stawki, to uczeń utrwala obraz Rosji jako potęgi sportowej.

RK1.20. А.С. Пушкин (+) – Ćwiczenie językowe o charakterze komunikacyjnym połączono z informacją realioznawczą: „Пушкин влюбился в Наталью Гончарову, когда ей было 16 лет. Все знают историю любви Александра Пушкина и Натальи Гончаровой. А какие истории о любви вы знаете? Сколько раз можно влюбляться? Любить можно один раз или много раз?”. W dalszej kolejności wprowadzono tekst realioznawczy o Puszkynie. Nagromadzono w nim stwierdzenia o charakterze wartościującym (*Пушкин – это наше*

*все; солнце русской поэзии; русские очень любят своего поэта; Россия больна пушкиноманией; с него начинается современный русский язык; его время называют пушкинской эпохой*). Zastosowano pytania reprodukujące, za pomocą których uczeń odtwarza z tekstu wyrażenia wartościujące. W charakterze materiału poglądowego wykorzystano fragment utworu poety *Я вас любил*. Dzięki preparacji materiału w układzie koncentrycznym uczeń stopniowo uzupełnia informacje na temat twórczości poety. Nazwisko *Пушкин* jest utrwalane w percepcji polskiego ucznia w charakterze leksykultury rosyjskiej.

RK1.22. Русские художники (+) – Celem lekcji jest opanowanie nazw miesięcy. Jest on realizowany w oparciu o materiał poglądowy. Wykorzystano obrazy znanych malarzy rosyjskich. Cel dydaktyczny (opanowanie nazw miesięcy) został skorelowany z materiałem kulturoznawczym, dzięki czemu uczeń, w sposób, który jest dla niego niezauważalny, jest wprowadzany w świat rosyjskiej kultury.

RK1.24. Василий Кандинский, Казимир Малевич, Марк Шагал (+) – W lekcji wprowadzono tekst i zastosowano zadanie komunikacyjne: „Можно сказать, что Россия – настоящая родина искусства нового времени. Скажите, какие имена из этого текста вы слышали раньше или читали о них”. Pytanie zawiera ukrytą perswazyjność: stwierdzenie wartościujące: „Россия – настоящая родинного времени” jest konfrontowane z wiedzą ucznia: „Скажите, какие имена из этого текста вы слышали раньше”. Jego ukrytym celem jest wyrównanie ewentualnej asymetrii. Sposób preparowania tekstu oraz ćwiczenia dydaktyczne mają na celu utrwalenie nazwisk jako znaczących dla kultury rosyjskiej.

RK1.29. Przysłowie *Ну нуха ни нелха* (+) – wprowadzono je w charakterze tytułu bloku tematycznego, poświęconego problematyce szkoły oraz, powtórnie, w tekście *До свидания, школа*. Zademonstrowano zastosowanie przysłowia w komunikacji. Ponadto w przypisach objaśniono jego znaczenie etymologiczne, a także zasady użycia we współczesnych realiach rosyjskich. Połączenie tych dwu działań metodycznych sprzyja utrwalaniu przysłowia w charakterze leksykultury rosyjskiej.

#### **Leksykultury zastosowane częściowo:**

RK1.19. Балет (+/-) – Leksykultura została zaprezentowana w tekście informacyjnym. Zastosowano środki językowe o charakterze perswazyjnym: wyrażenia wartościujące pozytywnie (*знают во всем мире*), leksemy nacechowane dodatnio (*гордость России*). Włączono również porównania, które są budowane poprzez zestawienie: *Париж* ‘stolica sztuki baletowej’ – *balet rosyjski*: „Известность пришла к русскому балету в начале века, когда в Париже начались «Русские сезоны» и Европа могла познакомиться с лучшими балетными спектаклями”. Niemniej preparacja tekstu pod względem przydatności komunikacyjnej jest niewystarczająca. Uczeń nie ma sposobności uruchomić własnej wypowiedzi na omawiany temat.

RK1.21. Юрий Гагарин (+/-) – Wprowadzając nazwisko do tekstu użyto porównania: „Космонавтов стало много, они есть и в Америке, и во Франции, и в Венгрии, и в Румынии, везде. [...] Но есть один космонавт, который был Первым. И это был Юрий Алексеевич Гагарин”. Konfrontacja faktów (wszyscy – J. Gagarin) oraz nadanie wypowiedzi wartości emocjonalnej (wielka litera w określeniu *был Первым*) nadają wypowiedzi funkcję perswazyjną. W rezultacie następuje wartościowanie dodatnie imienia *Юрий Гагарин*. Zastosowano pytanie reprodukujące: „Кто был первый космонавт?”, które także zawiera element wartościujący. Niemniej nie wprowadzono żadnych ćwiczeń, w których uczeń uruchamiałby intencję illokucyjną.

RK1.25. Андрей Макаревич, Машина времени, песня *Поворот* (+/-) – Zaproponowano tekst informacyjny o wykonawcach muzyki rockowej. Do tekstu wprowadzone zostały wyrażenia emotywnie. Ich semantyka wyraża ocenę intelektualną wraz ze stosunkiem uczuciowym do przedstawianego stanu (*легенда русского рока; специальный приз журналистов; стала культовой песней для целого поколения; стала самой популярной песней; интересно слушать; хочется петь вместе с ними*). W opisie zastosowano także paralelizm kulturowy (Машина времени – The Beatles). O wartości dydaktycznej tekstu przesądza sposób preparacji materiału. Dzięki nagromadzeniu wyrażen o charakterze oceniającym uczeń uruchamia dodatkowe konotacje. Słowa kluczowe tekstu (*Андрей Макаревич, Машина времени, Поворот*) są przedstawiane jako istotne dla współczesnej kultury masowej Rosji. Niemniej w sytuacji, kiedy uczeń po raz pierwszy zapoznaje się z leksemami, a zapewne tak właśnie jest w przypadku analizowanych przykładów, ich status jako leksykultur powinien być utrwalany poprzez szereg ćwiczeń utrwalających i zadań na produkcję mowy (np. Jaka grupa jest uważana za legendę muzyki/rocka w Rosji, a jaka w twoim kraju?). W przeciwnym razie wprowadzane nazwy pozostaną semantycznie puste.

RK1.26. Вячеслав Зайцев, Валентин Юдашкин (+/-) – Niewątpliwie wartością lekcji jest sposób preparacji tekstu. W tekście zastosowano konstrukcję o charakterze porównawczym implicytnym (*Париж ‘главная столица моды’ – Москва; Валентин Юдашкин получил титул члена-корреспондента парижского Синдиката высокой моды вместе с Джанни Версаче, Валентино, Жеральдом Ватле*). W rezultacie zastosowanego chwytu pragmatycznego odbiorca dekoduje imiona *Вячеслав Зайцев, Валентин Юдашкин* jako istotne dla kultury masowej Rosji. Wartość dydaktyczną materiału podniosłyby zadania utrwalające i reprodukujące wprowadzane informacje. Bez nich uczeń nie ma okazji rozwijać kompetencji językowej i komunikacyjnej.

RK1.30, RK1.31. Paremie, skrzydlate słowa (+/-) – Wyrażenia zostały użyte w funkcji tytułu poszczególnych rozdziałów i skorelowane z ich tematyką, np. *Не имей сто рублей, а имей сто друзей* (przyjaźń, przyjaciele z lat szkolnych); *Кончил дело – гуляй смело!* (wyjazd na wakacje); *Быть можно*



*дельным человеком и думать о красе ногтей* (moda, ubrania); *Любви все возрасты покорны* (małżeństwo); *Красота спасет мир* (malarstwo rosyjskie, Galeria Trietiaowska) itd.

Wyrażenia te informują o myśli przewodniej tekstu<sup>252</sup>. Kwestia przydatności dydaktycznej pozostaje jednak nierozstrzygnięta. Pominęto użycie paremii i skrzydlatych słów w komunikacji. Obcokrajowiec (Polak) nie nabywa w tym zakresie nawyków komunikacyjnych, które są zwyczajowe w zachowaniu rodzimych użytkowników języka rosyjskiego.

RK1.11. Чай, чаепитие (+/-) – Do tekstów zostały wprowadzone wyrażenia wartościujące (*русские любят и пьют черный чай; чай остался любимым русским напитком*), w tym o charakterze porównawczym (*Россия стала страной, где пьют чай больше всего в мире; В Англии пьют чай только в одно время, и все знают, это 5 o'clock чай. В России же пьют чай всегда: утром, днем, вечером; Чаепитие – это целая процедура, конечно, не такая как в Японии, но тоже интересная [...]. И вся процедура чаепития может занять несколько часов; пить кофе – это совсем не то, что пить чай!*). Nagromadzenie wyrażen o charakterze wartościującym i porównawczym jest niewątpliwą wartością tekstu, gdyż przekazuje wartość leksemu *чай* jako leksykultury. Jednak w podręczniku zaproponowano, aby zadania na reprodukcję tekstu były wykonywane w języku rodzimym ucznia: „Ответьте на вопросы на родном языке”. W efekcie konotacje, które uczeń uruchomił podczas czytania tekstu, nie znajdują zastosowania w użyciu językowym. Praca z tekstem poszerzy wiedzę realioznawczą na temat Rosji, choć nie wpłynie na poprawę kompetencji językowej i komunikacyjnej w zakresie języka rosyjskiego.

### **Leksykultura potencjalne:**

RK1.4. Икона Владимирской Божией Матери (–) – Tekst o charakterze encyklopedycznym. Nagromadzono w nim informacje historyczne. Wprowadzone pytania do tekstu są bardzo szczegółowe i nie selekcionują materiału. Informacja kluczowa (leksykultura *Икона Владимирской Божией Матери*) nie jest w nich wydobywana.

RK1.5. Москва (–) – Tekst. Do tekstu dołączono zadanie (krzyżówka), które jedynie częściowo opiera się na leksyce z zakresu danego tematu i nie eksplikuje nazwy *Москва* w charakterze leksykultury. Brak ćwiczeń na komunikację.

RK1.12. Поздравлять (–) – W preparowanym materiale brakuje ukierunkowania metodycznego, które pomogłoby obcokrajowcowi utrwalić ekspresyw *Поздравлять* w charakterze leksykultury. Zaprezentowano dialog, w którym leksem jest użyty. Jednak nie dołączono wskazówki (komentarz, wytłuszczenie, zadania utrwalające), która zwróciłaby uwagę na jego znaczenie kulturowe

<sup>252</sup> Tytuł może spełniać trzy funkcje: nominatywną (nazywa tekst), deskryptywną (przedstawia treść), pragmatyczną (oddziałuje na odbiorcę). Por.: S. GAJDA: *Spoleczna determinacja nazw własnych tekstów (tytułów)*. W: „Socjolingwistyka”, t. 6. Red. W. LUBAŚ. Warszawa–Kraków 1987, s. 83.



(szerokie zastosowanie w różnych typach sytuacji w komunikacji codziennej, silny wydźwięk emotywny). Nie uwzględniono także znaczenia 'składać życzenia z okazji'.

RK1.13 Русская девушка (–) – Do tekstu wprowadzono stwierdzenia o charakterze uogólniającym (*Русские девушки часто становятся королевами красоты; Русские красавицы популярны*) oraz imiona precedentne (*Оксана Федорова – Мисс Вселенная*). W celu utrwalania materiału zaproponowano pytania, jednak żadne z nich nie reprodukuje wskazanych uogólnień. Z tego względu informacja, która została zaprezentowana w tekście jako istotna w rosyjskiej conceptosferze, przez obcokrajowca nie jest odtwarzana. Nie wprowadzono także zadań komunikacyjnych (prezentacja własnych przekonań ucznia), co nie sprzyja utrwalaniu leksykultury w świadomości ucznia (nie-Rosjanina).

RK1.16. Школа (–) – Zadania, których celem jest reprodukcja tekstu przebiegają w języku ojczystym ucznia: „Ответьте на вопросы на родном языке”. Pominięto ćwiczenia komunikacyjne.

RK1.18. Русские сувениры (–); RK1.27. Сказочные герои (–) – W przedstawionym materiale (tekst o charakterze encyklopedycznym) nie wprowadzono ilustracji ani ćwiczeń dydaktycznych, w oparciu o które uczeń wnioskowałby o wartości kulturowej przedstawionych nazw i imion. Nazwy, z którymi zetknął się pierwszy raz (np. *федоскинские минятюры*), nadal pozostaną dla niego semantycznie puste.

RK1.23. Россия и мировая культура (–) Алексей Толстой, Федор Достоевский [...] (–) – W zaprezentowanym materiale nagromadzono informacje na temat pisarzy rosyjskich i ich dzieł. Materiał nie został opatrzony ćwiczeniami utrwalającymi. Uczeń nie systematyzuje informacji i nie wydobywa tych z nich, które są kluczowe.

RK1.28. Заглавия русских фильмов. Фамилии режиссеров (–) – W tekście nagromadzono informacje o charakterze realioznawczym. Pytania reprodukujące treść nie tworzą spójnej całości, a informacja kluczowa (filmy nagrodzone Oskarem) staje się rozmyta. Ponadto nie zaproponowano zadań o charakterze komunikacyjnym (dyskusja/dialog o filmie, który był nagrodzony Oskarem). Brak odpowiedniego ukierunkowania metodycznego powoduje, że tekst pozostaje informacją, która jest mało przydatna dydaktycznie.

**Tabela 8.** Badanie jakościowe. Weryfikacja obecności i sposobu wprowadzenia leksykultur w podręczniku *Русский класс*, część 2<sup>253</sup>

Oznaczenie podręcznika i liczba porządkowa leksykultury	Leksykultura wraz z weryfikacją jakościową (ocena sposobu wprowadzenia do podręcznika)	Strona	Sposób wprowadzenia leksykultury
RK2.1	дядя (+/-)	16	Dialog sytuacyjny, wprowadzający leksykulturę <i>дядя</i> : „Катя: Мама, скажи, а как нам называть Владимира Михайловича? Владимир Михайлович? Мама: Ну почему Владимир Михайлович? Это очень официально. Просто дядя Володя”. Pytanie na reprodukcję, eksplikujące leksykulturę <i>дядя</i> : „Как девочки будут называть Владимира Михайловича”. Brak ćwiczeń utrwalających materiał i zadań na komunikację.
RK2.2	Кремль (+/-)	28–30	Dialog sytuacyjny, wprowadzający leksykulturę <i>кремль</i> : „Марио: А я думал, что кремль есть только в Москве. Наташа: Ну что ты! Слово <i>кремль</i> вообще значит <i>крепость</i> . Крепость, которая защищала город. Московский Кремль – самый большой и, конечно, самый знаменитый. Но кремль есть и в Астрахани, и в Ростове, и в Нижнем Новгороде”. Zdjęcia, ilustrujące toponimy wymienione w tekście. Pytania na reprodukcję: „Что значит слово <i>кремль</i> ?; В каких городах есть кремль?” Brak ćwiczeń komunikacyjnych.
RK2.3	Золотое кольцо России (+/-)	28–29; 32–33	Dialog sytuacyjny, wprowadzający leksykulturę <i>Золотое кольцо</i> : „Марио: Ничего не слышал. Какое «Золотое кольцо»? Наташа: Золотое кольцо – это несколько старинных городов. Если внимательно посмотреть на карту и попробовать эти города соединить, получится кольцо. В них можно увидеть церкви, дома и целые улицы, которым 200, 300 и больше лет”. Tekst informacyjny <i>Золотое кольцо России</i> . Schemat, przedstawiający mapę z ww. toponimami. Brak zadań na reprodukcję i produkcję mowy z zastosowaniem toponimów.

<sup>253</sup> Л.Л. Вохмина, И.А. Осипова: *Русский класс. Средний уровень*. Москва 2014.

cd. tab. 8

RK2.4	Байкал (+/–)	22; 54; 68–70; 74; 79	Dialogi sytuacyjne, wprowadzające leksykulturę <i>Байкал</i> . Pytania szczegółowe do tekstów, reprodukujące informacje zawarte w dialogach: „Как называется самый большой остров на Байкале?; Куда поехал Марио, закончив дела в Иркутске?; Какие тюлени живут на Байкале?; Сколько лет живут нерпы на Байкале?”. Brak ćwiczeń na użycie leksyki kultury <i>Байкал</i> w komunikacji.
RK2.5	Женщина (+/–)	41–42; 47; 174; 179– 180; 185	Dialogi sytuacyjne, wprowadzające leksykulturę <i>женщина</i> : „Никита: Но это неписанный закон: в семье мужчина должен быть главным. Он зарабатывает деньги, значит – он главный. Катя: Вот правильно, неписанный. Потому что никто никогда не напишет такой глупый закон. И трудно сказать, кто сейчас больше зарабатывает: мужчины или женщины. Ой, Никита, я всегда знала, что ты страшный консерватор, но не думала, что ты настоящий феодал”. Tekst dydaktyczny <i>В России женщины хотят заниматься бизнесом</i> . Brak ćwiczeń utrwalających, zadań komunikacyjnych i pytań o charakterze problemowym i/lub porównawczym, ukierunkowanych na wyrażenie własnych przekonań.
RK2.6	Новый год, Старый Новый год, Рождество, Пасха (+)	209; 212	Teksty i dialogi sytuacyjne ( <i>Где будем встречать Новый год?; Новый год; С Новым годом, с новым счастьем!</i> ). Objasnienie znaczenia leksykultur ( <i>самый большой и веселый праздник в России – это Новый год</i> ). Pytanie reprodukujące: „Как вам нравится праздник старый Новый год?”. Pytanie komunikacyjne, którego celem jest wskazanie symetrii kulturowej rosyjsko-ojczystej: „О каком интересном, не совсем обычном празднике у вас в стране (в городе) вы могли бы рассказать на форуме с русскими одноклассниками?”.
RK2.7	Праздники (+) Государственные праздники (Новый год – 1 января; День защитника Отечества – 23 февраля; Международный женский день –	218	Tekst na temat państwowych świąt obchodzonych w Rosji. Pytania reprodukcyjne o charakterze problemowym: „Почему на Рождество в России не дарят подарки?; Почему Рождество – не государственный праздник?; Какой самый большой религиозный праздник в России и почему?”. Tekst <i>Еще о праздниках</i> , opowiadający o świątach niepaństwowych.

cd. tab. 8

	8 марта; Праздник весны и труда – 1 мая; День Победы – 9 мая; День России – 12 июня; День народного единства – 4 ноября). Негосударственные праздники (Рождество, Пасха), другие праздники (народные, профессиональные) (1 сентября – День знаний, 5 октября – День учителя, 1 апреля – День смеха, Масленица, День города).		Pytania oparte na porównaniu międzykulturowym rosyjsko-ojczystym: „Вы уже хорошо знаете российские государственные праздники. А теперь представьте, что ваши русские друзья просят вас рассказать о праздниках, которые есть в вашей стране. Какие праздники у вас в стране – самые любимые? Сравните их с русскими праздниками”.
RK2.8	Масленица, блины (+/-)	219	Dialog sytuacyjny z zastosowaniem leksykultur <i>Масленица, блины</i> . Pytania reprodukujące tekst: „Когда бывает Масленица?; Почему весенний праздник называется Масленица?; Какие блины любят в России?”. Brak utrwalania leksykultur w komunikacji.
RK2.9	Вузы России: МГИМО (+/-) МГУ, СПбГУ, МФТИ, РУДН (-)	232	Dialog sytuacyjny z zastosowaniem leksykultury <i>МГИМО</i> : „Наташа: Я вот как раз и хочу в МГУ, на филологический, или в МГИМО. Катя: Я верю, что тебя в любой вуз возьмут. Давай уж лучше в МГИМО. МГИМО – это так престижно! Там многие наши звезды учились, Ксения Собчак, например”. Pytania do tekstu reprodukujące leksykulturę <i>МГИМО</i> : „Куда хочет поступить Наташа?”; „Почему Кате нравится МГИМО?”. Tekst <i>Самые престижные вузы России</i> . Brak ćwiczeń na reprodukcję i produkcję leksykultury wprowadzonych do tekstu. Pytanie komunikacyjne z zakresu wiedzy ojczystej: „Если ваш русский друг захочет учиться в вашей стране, какой

cd. tab. 8

			университет вы ему порекомендуете? Назовите ваши самые популярные университеты. Почему они так популярны?”.
RK2.10	Выпускной бал (+/-)	258; 269; 274	<p>Dialog sytuacyjny na temat przygotowań do balu studniówkowego: „Наташа: Ну, это не так важно. Купим что-нибудь в магазине, например в «Зара». Катя: Ты с ума сошла? Там все наши девчонки одеваются. Представляешь, половина класса будет в одинаковых платьях! [...]”.</p> <p>Pytania szczegółowe do tekstu, np.: „Почему Кате не нравится магазин «Зара»?; Какие платья нужны девочкам?”.</p> <p>Brak eksplikacji kluczowej dla tematu leksykultury <i>выпускной бал</i> w reprodukcji i produkcji.</p> <p>Tekst <i>Прощание со школой</i>, włączający i objaśniający leksykulturę <i>выпускной бал</i>: „Вот и приходит конец школьной жизни. Впереди – только выпускной вечер, школьный бал, последний школьный праздник. И к нему надо очень хорошо подготовиться. Конечно, бальное платье для девочек – вопрос номер один [...]”.</p> <p>Pytanie o charakterze komunikacyjnym z zakresu wiedzy ojczyznej z zastosowaniem leksykultury <i>выпускной бал</i>: „Русские школьники почти ничего не знают о том, как проходят выпускные вечера у вас в стране [...]”.</p> <p>Представьте, что вам нужно об этом рассказать. Сделайте сообщение на эту тему”.</p>
RK2.11	ЕГЭ (+/-)	238; 272	<p>Tekst <i>Трудная последняя весна в школе</i>, włączający leksykulturę</p> <p>ЕГЭ: „Теперь в школах сдают так называемые ЕГЭ – единые государственные экзамены, которые проводятся в форме теста”. Tekst informacyjny <i>Как сдают ЕГЭ выпускники России</i>.</p> <p>Brak pytań reprodukcujących leksykultury ЕГЭ.</p> <p>Pytanie o charakterze komunikacyjnym z zakresu realiów ojczyznych ucznia: „В разных странах последние школьные экзамены проходят по-разному. Представьте, что вам надо рассказать о вашей стране. Как у вас проходят такие экзамены? Как вы думаете, эти экзамены объективно показывают ваши знания и умения? Если бы вы были министром образования, какую систему вы бы выбрали?”.</p>

RK.2.12	Религия: христиане, мусульмане (+/–)	223	Текст о świętach obchodzonych w Rosji. Informacja na temat Rosji jako kraju wielu religii. Zastosowano porównanie implicytne: chrześcijaństwo – islam. Brak zadań utrwalających leksykulturę i ćwiczeń komunikacyjnych.
RK.2.13	Армия (+/–)	244	Dialog sytuacyjny wprowadzający leksykulturę <i>армия</i> : „Никита: Я вообще не хотел бы куда поступать. Но вы сами понимаете, если не поступлю, придется идти в армию. А в армию мне совсем не хочется. Катя: Нет, в армию идти нельзя! Наташа: Но ведь кто-то должен идти в армию! Света: Ты же девочка, тебе легко говорить. А я совсем не хочу, чтобы Никита в армию пошел. Армия – слишком серьезное испытание”. Brak reprodukcji i komunikacji z zastosowaniem leksykonu <i>армия</i> .
RK.2.14	Дима Билан (–)	144	Текст <i>Как стать звездой?</i> . Pytania szczegółowe do tekstu: „Когда Дима Билан первый раз выступил на большой сцене?”; „Где он учился?”; „С какой песней он стал победителем конкурса в 2008 году?”; „Кто помог ему победить?”. Pytania na reprodukcję nie eksplikują informacji kluczowej, tj. wygranej na konkursie piosenki telewizyjnej „Eurowizja”. W percepcji ucznia nie-Rosjanina informacja ta potwierdzałaby status imienia <i>Дима Билан</i> jako leksykultury rosyjskiej. Brak ćwiczeń komunikacyjnych.
RK.2.15	Завидово, фестиваль „Нашествие”, „Машина времени”, „ДДТ”, „Алиса”, „Мумий Троль”, „БИС” (+/–)	145, 158	Dialog sytuacyjny z zastosowaniem leksykultury w mowie codziennej przedstawicieli młodego i starszego pokolenia: „Наташа: Катя, ты знаешь, Марио и его новые друзья приглашают нас поехать на опен-эйр фестиваль «Нашествие», в Завидово. В этом году туда придут замечательные группы, может быть и твой «БИС» придет. Катя: А ты думаешь, мама и бабушка разрешат нам поехать? Ведь фестиваль идет три дня, там все ночуют в палатках и вообще... Бабушка: Какое еще Завидово? И что такое этот опен-эйр? Ничего не понимаю [...]”. Objasnienie anglicyzmu Опен-эйр (англ. open-air) – концерт, фестиваль, который проходит на открытом воздухе). Pytania szczegółowe do tekstu: „Сколько дней идет фестиваль?; Какие группы выступают на фестивале?; Почему бабушке не нравится идея



cd. tab. 8

			девочек поехать на фестиваль?”, dzięki którym uczeń systematyzuje informacje na temat leksykultury (ile dni trwa festiwal, jaki ma charakter, jakie grupy są uznawane przez młodzież Rosji za „kultowe”). Brak pytań komunikacyjnych i/lub o charakterze porównawczym, wydobywających paralelizm kulturowy (Нашествие – Przystanek Woodstock).
RK.2.16	Русские композиторы (+/-)	186	Tekst o charakterze encyklopedycznym. Pytania do tekstu w ograniczonym zakresie reprodukcją imiona kompozytorów: „Какой русский композитор – самый известный во всем мире?”; „Какие музыкальные произведения он написал?”; „Кто считается отцом русской классической музыки?”. Brak zadań utrwalających leksykultury w komunikacji.
RK.2.17	Бородино (+)	115–116; 121–122; 129–133	Dialogi sytuacyjne, wprowadzające toponim <i>Бородино</i> w charakterze leksykultury rosyjskiej: „Бородинская битва – очень важная дата для России. Катя: Знаю, знаю, об этом Лев Толстой писал в романе <i>Война и мир</i> ”. Pytania o charakterze reprodukcyjnym z zastosowaniem leksykultury <i>Бородино</i> . Materiał uzupełniający na temat życia i twórczości Lwa Tołstoja, wraz z krótkim streszczeniem powieści <i>Война и покой</i> , w którym objaśniane jest znaczenie leksykultury <i>Бородино</i> dla historii Rosji: „В центре романа <i>Война и мир</i> – война с Наполеоном, Отечественная война 1812 года [...]. Читатели с волнением ожидали, что же будет дальше с героями романа, они плакали и радовались, умирали вместе с ними. Это было что-то новое, необыкновенное в русской культуре”.
RK.2.18	Л.Н. Толстой, <i>Война и мир</i> , Ясная Поляна (–)	129	Tekst, na temat życia i twórczości pisarza. Pytania reprodukcją treść: „В какой семье родился Толстой?”; „Почему Толстой не закончил университет?”; „О чем было первое опубликованное произведение Толстого?” itd.
RK.2.19	М.Ю. Лермонтов Wiersz <i>Парус</i> (–)	34–35	Tekst na temat życia i twórczości Lermontowa. Pytania szczegółowe do tekstu: „Когда Россия узнала о Лермонтове?”; „Как погиб Лермонтов?”.
RK.2.20	Н.В. Гоголь Fragment utworu <i>Портрет</i> (–)	60–62	Tekst o charakterze encyklopedycznym na temat życia i twórczości pisarza. Pytania szczegółowe do tekstu: „Какие самые известные

cd. tab. 8

			произведения Гоголя? В чем парадокс пьесы <i>Ревизор</i> ?; „Как вы поняли, почему Чичиков покупал «мертвые души»?»; „Что особенного в языке Гоголя?”.
RK.2.21	Ф.М. Достоевский. Fragment utworu <i>Преступление и наказание</i> (+)	86–89	Tekst o charakterze encyklopedycznym na temat życia i twórczości pisarza. Pytania do tekstu: „Где и когда родился Достоевский?”; „Как называется его первая повесть?”; „Какое самое страшное событие было в жизни Достоевского?”. Dołączono pytania o charakterze reprodukująco-komunikacyjnym, opierające się na wprowadzonym materiale oraz wiedzy ogólnej ucznia: „О каких произведениях Достоевского вы знаете? Какие из них вы читали?”.
RK.2.22	А.П. Чехов Opowiadanie <i>Радость</i> (–)	159	Tekst na temat życia i twórczości pisarza. Pytania szczegółowe do tekstu: „Где родился Чехов?”; „Какой факультет Московского университета закончил Чехов?”. Brak utrwalania leksyki kultury w reprodukcji i produkcji.
RK.2.23	М.В. Ломоносов (–)	83	Tekst informacyjny o życiu i działalności naukowej Łomonosowa. Tekst służy rozwijaniu kompetencji językowej ucznia (wstawianie czasowników <i>учить</i> , <i>учиться</i> ).
RK.2.24	А. Блок, А. Ахматова, М. Булгаков (–)	249	Tekst o życiu i twórczości twórców. Pytania szczegółowe do tekstu: „Кто были главными поэтами «серебряного века»?»; Как называется поэма Блока о революции?”; „В какое время появилось стихотворение Ахматовой <i>Мужество</i> ?”; Как Булгаков получил разрешение работать в Художественном театре?”.
RK.2.25	Лауреаты Нобелевской премии. И. Бунин Б. Пастернак М. Шолохов А. Солженицын, И. Бродский (–)	275	Tekst o charakterze informacyjnym. Pytania szczegółowe do tekstu: „Каких русских писателей Бунин высоко ценил?”; „За какую книгу Пастернак получил Нобелевскую премию?”; „О чем рассказывает книга Шолохова <i>Тихий Дон</i> ?”. Brak utrwalania imion w charakterze leksyk kultury rosyjskich.
RK.2.26	В. Кандинский, К. Малевич, М. Шагал, Н. Суэтин, М. Врубель, В. Серов,	225–229	Tekst <i>Рождение нового искусства на рубеже веков</i> . Pytania do tekstu: „Каких писателей «золотого века» вы можете назвать?”; „Сколько времени продолжался «серебряный век» русского искусства?”; „Что символизирует красный конь на картине Петрова-Водкина

cd. tab. 8

	К. Коровин, С. Дягилев, К. Сомов, А. Пушкин, Н. Гоголь, Ф. Достоевский, <i>Демон, Сказка о царе Солтане, Купание красного коня, Золотой век, серебрянный век, (–)</i>		<i>Купание красного коня?</i> ”. Pytania nie wydobywają informacji kluczowych, które pomogłyby utrwalać imiona twórców jako leksykultury.
RK.2.27	Пословицы (+/–)	93; 193; 284	Tytuły rozdziałów: <i>Повторение – мать учения; Любишь кататься – люби и саночки возить; Терпение и труд все перетрут.</i>
RK.2.28	Крылатые выражения (+/–)	14; 41; 67; 108; 137; 167; 208; 232; 256	Tytuły rozdziałów <i>Счастлив тот, кто счастлив у себя дома</i> (Л.Н. Толстой); <i>Работа избавляет нас от трех великих зол: скуки, порока и нужды</i> (Ф. Вольтер); <i>Кто не любит природы, тот не любит человека, тот не гражданин</i> (Ф.М. Достоевский); <i>Я никогда не бываю так занят, как в часы своего досуга</i> (Цицерон); <i>Музыка — это стенография чувств</i> (Л.Н. Толстой); <i>Самое большое счастье в жизни – это уверенность, что кто-то тебя любит</i> (В. Гюго); <i>Праздники – это живые следы истории народа</i> (А.И. Мазаев); <i>Жизнь требует движения</i> (Аристотель); <i>Самая неразрывная дружба есть та, которая начинается в юности – неразрывная и приятнейшая</i> (Н.М. Карамзин).

Źródło: Opracowanie własne.

Komentarz do tabeli 8.:

**Leksykultury zastosowane:**

RK2.17. Бородино (+); RK2.21. Ф.М. Достоевский (+) – W podanych przykładach zastosowano teksty o charakterze encyklopedycznym, jak również dialogi sytuacyjne, włączające leksykultury. Tekstom towarzyszą pytania. Odtwarzają one informacje kluczowe, które zostały wyrażone w tekście i nazwane za pomocą danej leksykultury, potwierdzając jej znaczenie i status w rosyjskiej kulturze. Dołączono zadania o charakterze komunikacyjnym. Opierają się one na wprowadzonym materiale, jak również nawiązują do wiedzy ogólnej ucznia. Dzięki nim uczeń utrwala leksykultury w swoim słownictwie aktywnym.

**Leksykultury zastosowane częściowo:**

RK2.1. Дядя (+/-); RK2.2. Кремль (+/-); RK2.3. Золотое кольцо России (+/-); RK2.6. Новый год, Старый Новый год, Рождество, Пасха (+/-); RK2.9. МГИМО (+/-); RK2.10. Выпускной бал (+/-); RK2.11. ЕГЭ (+/-); RK2.15. Завидово, фестиваль «Нашествие» [...] – W podanych przykładach leksykultury zostały zaprezentowane w dialogach sytuacyjnych z zakresu mowy codziennej. Wartością tekstów jest spontaniczny charakter replik, które imitują zachowanie rodowitych użytkowników języka rosyjskiego w sytuacjach codziennych. W niektórych przypadkach zaproponowano pytania komunikacyjne z zakresu realiów ojczystych ucznia, np.: „Расскажи, какой праздник в твоей стране ты считаешь интересным. Расскажи о нем”.

RK2.7. Праздники (+/-); RK2.8. Масленица, блины (+/-); RK2.16. Русские композиторы (+/-) – W podanych przykładach zastosowano teksty o charakterze encyklopedycznym. Dołączone zostały pytania do tekstu. W odpowiedziach uczeń reprodukuje leksykultury, co wpływa na systematyzację wiedzy o kulturze, która przez te leksykultury jest przekazywana. Niemniej leksykultury nie są stosowane w zadaniach o charakterze komunikacyjnym.

RK2.13. Армия (+/-); RK2.4. Байкал (+/-); RK2.5. Женщина (+/-); RK2.12. Христиане, мусульмане (+/-) – Leksykultury są prezentowane w dialogach, które imitują naturalne zachowanie rodzimych użytkowników języka rosyjskiego, zarówno w obrębie treści, jak i sposobu jej wyrażenia. Ponadto do wypowiedzi włączono stwierdzenia o charakterze oceniającym i perswazyjnym (*Но вы сами понимаете, если не поступлю, придется идти в армию; в армию мне совсем не хочется; в армию идти нельзя; я совсем не хочу, чтобы Никита в армию пошел; армия – слишком серьезное испытание; в семье мужчина должен быть главным; Рождество – христианский праздник, а в России, как известно, живут не только христиане*). Dzięki zastosowanemu wartościowaniu repliki przekazują konotacje, które funkcjonują w powszechnej świadomości wielu Rosjan (np. *армия* ‘wojsko to trudne doświadczenie’; ‘wielu chciałoby go uniknąć’; ‘należy zrobić coś, żeby go uniknąć’). Dzięki uruchamianym konotacjom polski uczeń może rozpoznawać leksemy w charakterze leksykultur rosyjskich, niemniej nie zaproponowano ćwiczeń utrwalających je w słownictwie aktywnym ucznia.

RK2.27. Пословицы (+/-); RK2.28. Крылатые выражения (+/-) – Paremie i skrzydlate słowa zostały użyte w funkcji tytułu poszczególnych rozdziałów i nawiązują do tematyki, która jest w nich podnoszona, np. *Терпение и труд все перетрут* – lekcja powtórzeniowa; *Музыка – это стенография чувств* – muzyka rozrywkowa we współczesnej Rosji. Jednak nie są one prezentowane w użyciu (w tekstach, w dialogach). Tymczasem status aforyzmów i skrzydlatych słów jako leksykultur rosyjskich jest potwierdzany właśnie przez ich użycie w komunikacji. Zaproponowany sposób preparacji materiału dydaktycznego nie przekazuje tej osobliwości kulturowej.

**Leksykultury potencjalne:**

RK2.9. МГУ, СПбГУ, МФТИ, РУДН; RK2.14. Дима Билан (–); RK2.18. Л.Н. Толстой (–); RK2.19. М. Ю. Лермонтов (–); RK2.20. Н.В. Гоголь (–); RK2.22. А.П. Чехов (–); RK2.23. М.В. Ломоносов (–); RK2.24. А. Блок, А. Ахматова, М. Булгаков (–); RK2.25. Лауреаты Нобелевской премии; RK2.26. Золотой век, серебрянный век (представители) (–) – W powyższych przykładach materiał jest prezentowany w postaci tekstów encyklopedycznych. Przekaz informacji oraz pytania do treści są bardzo szczegółowe, co utrudnia wydobycie informacji istotnych. Uwzględniono fakty, które są mało znaczące dla istoty leksykultury (data urodzenia, zawód ojca, nazwa ukończonej szkoły), nie koncentrując się na informacjach kluczowych, które potwierdzałyby status określonych wyrażen jako leksykultur (np. Kto i za jaki utwór został nagrodzony Nagrodą Nobla? Na jakim festiwalu Dima Bilan zajął pierwsze miejsce?).

**3.5.2. Weryfikacja ilościowa**

W oparciu o przedstawioną analizę jakościową przeprowadzimy badanie ilościowe materiałów pod kątem obecności w nich treści z zakresu kultury. W pierwszej kolejności (por. tablica 1.) zostanie zweryfikowane, jak przedstawia się stosunek wielkości liczbowych i stosunek procentowy następujących wartości: leksemy, które są nośnikiem informacji o kulturze Rosji, chociaż w podręcznikach nie została wydobyta ich wartość komunikacyjna (leksykultury potencjalne) i leksemy zastosowane w podręcznikach (wykazy użytego słownictwa stanowią obligatoryjny element materiałów dydaktycznych; są opracowane w postaci słowników alfabetycznych lub tematycznych). Przedstawione dane liczbowe pokazują, że w zakresie ilości przekazywanych informacji z zakresu kultury koncepcje preparacji analizowanych materiałów glottodydaktycznych rosyjskich i polskich różnią się.

Źródła rosyjskie zawierają od półtora do sześciu razy więcej informacji o kulturze, niż polskie. Ponadto w podręczniku rosyjskim, przeznaczonym do nauczania na poziomie podstawowym (RK1) informacji o kulturze jest cztero- i pięciokrotnie więcej, niż w podręcznikach polskich, przeznaczonych do nauczania na poziomie średniozaawansowanym (B3, D3).

W serii rosyjskiej (RK1, RK2) ilość zawartych informacji z zakresu kultury utrzymuje się na podobnym poziomie; jest wysoka i nie jest uzależniona od poziomu zaawansowania językowego ucznia. W podręcznikach polskich nieznaczne różnice można zaobserwować w obrębie poszczególnych serii. Seria *Вот и мы* przekazuje informacje o kulturze w każdej części na podobnym poziomie; ich liczba jest zbliżona; są podawane w języku ojczystym ucznia. Seria

**Tablica 1.** Badanie ilościowe. Obecność leksykultur w badanych tekstach dydaktycznych (leksykultury potencjalne). Zestawienie liczbowe i procentowe

Podręcznik – zgodnie z zastosowanym skrótem	Wykaz leksemów ogółem. Źródło – słownik podręcznika	Leksemy – leksykultury potencjalne	Stosunek leksykultury potencjalnej do ogółu leksemów podanych w słowniku podręcznika – wartość liczbową	Stosunek leksykultury potencjalnej do ogółu leksemów podanych w słowniku podręcznika – wartość procentowa
B1	810	18	0,022	2,2
B2	1060	23	0,021	2,1
B3	1350	16	0,011	1,1
D1	540	17	0,031	3,1
D2	700	35	0,05	5
D3	470	43, w tym: 23 lek. ros. 20 lek. pol.	0,048 0,042	4,8 4,2
RK1	1280	88	0,070	7
RK2	1590	103	0,065	6,5

Źródło: Opracowanie własne.

*Диалог* przekazuje więcej informacji o kulturze, niż seria *Вот и мы* i wykazuje w tym zakresie tendencję wzrostową (świadomość kulturoznawcza ucznia jest poszerzana wraz z nabywaniem kompetencji językowej; treści z zakresu kultury pojawiają się po opanowaniu poziomu podstawowego, tj. dopiero w części drugiej i trzeciej podręcznika). Ponadto ostatnia część serii (D3) zawiera informacje o kulturze polskiej. Uczeń nie poszerza wiedzy na temat kultury Rosji, niemniej rozwija kompetencję językową i komunikacyjną w zakresie poznawanego języka i rozwija umiejętność włączania się do komunikacji międzykulturowej. Dzięki temu ilość informacji o ładunku kulturoznawczym podana w tej części, znacząco wzrasta.

W następnej kolejności (por. tablica 2.) zweryfikujemy, jaki jest stosunek wielkości liczbowych i stosunek procentowy leksykultur użytych w podręcznikach w działaniu komunikacyjnym (leksykultury zastosowane) do leksemów zastosowanych w podręcznikach. Dane te pozwolą wnioskować, czy kultura jest wprowadzana do nauczania poprzez komunikację, tj. czy stanowi integralną część kształtowania kompetencji komunikacyjnej ucznia.

Dane ilustrujące stosunek wielkości liczbowych i stosunek procentowy leksykultur zastosowanych w użyciu i ogółu leksemów wykazanych w słownikach podręczników ujawniają różnice w obrębie poszczególnych serii.



**Tablica 2.** Badanie ilościowe. Obecność leksykultur w badanych tekstach dydaktycznych (leksykultury zastosowane). Zestawienie liczbowe i procentowe

Podręcznik – zgodnie z zastosowanym skrótom	Wykaz leksemów ogółem. Źródło – słownik podręcznika	Leksykultury zastosowane	Leksykultury zastosowane w stosunku do ogółu leksemów wykazanych w słowniku podręcznika – wartość liczbową	Leksykultury zastosowane w stosunku do ogółu leksemów w słowniku podręcznika – wartość procentowa
B1	810	10	0,012	1,2
B2	1060	4	0,003	0,3
B3	1350	4	0,002	0,2
D1	540	3	0,005	0,5
D2	700	35	0,05	5
D3	470	13	0,027	2,7
RK1	1280	23	0,017	1,7
RK2	1590	18	0,011	1,15

Źródło: Opracowanie własne.

Podręcznik *Вот мы* przekazuje wiedzę o kulturze głównie w formie informacji realioznawczej w języku polskim; leksykultury w użyciu są prezentowane sporadycznie. Seria *Диалог* włącza leksykultury do działania komunikacyjnego ucznia zdecydowanie częściej niż seria *Вот мы*. Ponadto seria *Диалог* wykazuje w tym zakresie tendencję wzrostową – liczba leksykultur zastosowanych w użyciu wzrasta wraz z podnoszeniem się kompetencji językowej uczniów. W podręczniku *Русский класс* treści o ładunku kulturowym są prezentowane w formie preparowanego tekstu, opisu realioznawczego, informacji encyklopedycznej, jak również w licznych dialogach imitujących naturalne rosyjskie zachowanie komunikacyjne. Niemniej zastosowanie leksykultur w zadaniach komunikacyjnych nie jest wysokie; kształtuje się na niższym poziomie, niż w podręczniku *Диалог* i na nieco wyższym, niż w podręczniku *Вот мы*.

Prześledzimy również (por. tablica 3.) jak w poszczególnych podręcznikach przedstawia się stosunek procentowy leksykultur użytych w komunikacji (leksykultury zastosowane) do ilości informacji o kulturze bez zastosowania komunikacyjnego (leksykultury potencjalne). Otrzymane wyniki pomogą rozpoznać, jaki jest stopień korelacji pomiędzy nauczaniem kultury a kształtowaniem kompetencji komunikacyjnej.

Zestawienie wielkości liczbowych leksykultur zastosowanych w komunikacji i leksemów o ładunku kulturowym, które włączono do tekstów, ujawnia dysproporcję w poszczególnych seriach.

**Tablica 3.** Badanie ilościowe. Obecność leksykultur w badanych tekstach dydaktycznych (leksykultury potencjalne i leksykultury zastosowane). Zestawienie liczbowe i procentowe

Podręcznik – zgodnie z zastosowanym skrótom	Leksykultury potencjalne	Leksykultury zastosowane	Leksykultury zastosowane w stosunku do leksykultur potencjalnych. Wartość liczbową	Leksykultury zastosowane w stosunku do leksykultur potencjalnych. Wartość procentowa
B1	18	10	0,55	55
B2	23	4	0,17	1,7
B3	16	4	0,25	25
D1	17	3	0,17	1,7
D2	35	26	0,74	74
D3	23	13	0,56	56
	lek. rosyjskie			
	43	13	0,302	30
	lek. ros. i pol.			
RK1	88	23	0,26	26
RK2	103	18	0,174	17,4

Źródło: Opracowanie własne.

Seria *Вот мы* nie prezentuje spójnej koncepcji w tym zakresie. Informacje o kulturze są przekazywane w języku polskim lub rosyjskim, w formie leksykultur lub informacji encyklopedycznych. Tę tendencję obserwujemy na przestrzeni całej serii. Stopień opanowania języka rosyjskiego nie przekłada się na liczbę leksykultur użytych w tekstach, jak i na liczbę leksykultur stosowanych przez ucznia w ćwiczeniach komunikacyjnych.

Seria *Диалог* prezentuje w tym zakresie dość spójną koncepcję. Wraz ze wzrostem kompetencji językowej i komunikacyjnej zmienia się sposób przekazu wiadomości o kulturze – opis ustępuje miejsca eksplikacji leksykultury w działaniu komunikacyjnym. W części pierwszej zastosowanie leksykultur jest czterokrotnie niższe, niż ogólna liczba leksemów o zabarwieniu kulturowym. W części drugiej i trzeciej liczba leksykultur używanych w komunikacji stanowi około połowę spośród ogółu leksemów, przekazujących informacje o kulturze. Dzięki temu język ucznia stopniowo nabiera kolorytu kulturoznawczego i częściowo imituje w tym zakresie naturalne zachowanie rodowitych użytkowników języka rosyjskiego.

W serii rosyjskiej *Русский класс* uwzględniono bardzo dużą ilość informacji o kulturze, jednak są one przekazywane przede wszystkim poprzez opis o charakterze realizmowym. Ponadto część informacji z zakresu kultury rosyjskiej nie jest spójna z tematem rozdziału i stanowi odrębny przekaz w stosunku do tematyki lekcji. Autorzy nie proponują ćwiczeń, które by utrwalały informacje

o kulturze w mowie i w piśmie, jak również nie eksplikują tych informacji w zadaniach komunikacyjnych. Jednak decydując się na włączenie leksykultur do nauczania, autorzy serii *Русский класс* stosują je w takim samym zakresie zarówno na podstawowym, jak i na średniozaawansowanym poziomie opanowania języka rosyjskiego.

Analiza ujawniła, że autorzy serii rosyjskiej wykazują zdecydowanie wyższą wrażliwość na obecność informacji o kulturze rosyjskiej niż autorzy serii polskich. Z kolei autorzy podręczników polskich wykazali wyższą wrażliwość w zakresie sposobu przekazu informacji o kulturze; starali się znaczenie kulturowe leksykultur rosyjskich prezentować w tym zakresie, w jakim jest ono nieznane lub trudne dla Polaka, który nie zetknął się nigdy z realiami Rosji (zastosowano komentarze realioznawcza w języku rosyjskim lub polskim, ilustracje, zadania na reprodukcję treści oraz ćwiczenia komunikacyjne potwierdzające użyteczność leksykultur w komunikacji). Wartość komunikacyjną tych informacji należy uznać za wyższą, niż w serii rosyjskiej, co wynika z faktu większej liczby ćwiczeń komunikacyjnych. W podręcznikach rosyjskich dysproporcja w zastosowaniu leksykultur w stosunku do ogólnej ilości informacji o kulturze wynika z koncepcji opracowania materiału dydaktycznego (niezadowalająca strategia podejścia komunikacyjnego), nie zaś z faktu pomijania informacji o kulturze, jak to ma miejsce w podręcznikach polskich.

Zbadany materiał jest oczywiście tylko próbką większej całości, niemniej ujawnił, że założenie, zgodnie z którym uczeń poznaje język rosyjski poprzez zastosowanie leksykultur w działaniu komunikacyjnym nie znajduje zastosowania na szerszą skalę. Najbliższy prezentowanej tutaj koncepcji jest podręcznik *Диалог*, część druga (D2).

Idealnym rozwiązaniem jest włączenie do nauczania jak największej ilości wyrażen o ładunku kulturowym wraz z ich zastosowaniem w sytuacji komunikacyjnej, zarówno w preparowanym materiale, jak i w zadaniach dla ucznia. Podczas doboru leksykultury istotne jest uwzględnienie asymetrii lub paralelizmu kulturowego rosyjsko-polskiego, jako czynnika wspomagającego eksplikację ich znaczenia kulturowego w warunkach nauczania, przebiegającego poza naturalnym środowiskiem tego języka.



## Podsumowanie

Za cel niniejszej pracy przyjęto przedstawienie stanowiska na temat sposobu przekazu treści kulturowych w nauczaniu języka rosyjskiego jako obcego skierowanego do Polaków.

Za względnie reprezentatywne dla analizy treści kształcenia rusycystycznego w zakresie ogólnym przyjęto podręczniki szkolne. Są one poddawane ocenie zewnętrznej, a ich dopuszczenie do użytku szkolnego jest warunkowane zgodnością z podstawą programową w zakresie kształcenia językowego. Aktualnie obowiązująca podstawa programowa uwzględnia wytyczne podejścia komunikacyjnego, a jej ważny postulat programowy stanowią treści z zakresu kultury. Uwarunkowania te uznano za czynniki sprzyjające niniejszemu wnioskowaniu, jak również obiektywizujące je.

Teza wyjściowa analiz przeprowadzonych w pracy brzmiała: znajomość szeroko rozumianej kultury kraju języka nauczanego jest potwierdzeniem kompetencji komunikacyjnej i sprzyja adekwatnemu zachowaniu komunikacyjnemu w tym języku. Postawiono pytanie badawcze: *czy i w jakim stopniu* w nauczaniu języka rosyjskiego są przekazywane treści kulturowe oraz *czy i w jakim stopniu* treści te są skorelowane z koncepcją nauczania komunikacyjnego. W charakterze jednostki analizy wybrano materiały dydaktyczne (podręczniki) zalecane na poziomie szkoły średniej.

Przeprowadzenie wywodu wymagało dokonania ustaleń teoretycznych. Pomogły one uporządkować materiał w celu jego aplikacji do potrzeb dydaktycznych. Podniesiono kwestię nauczania rusycystycznego w Polsce, koncentrując się na kluczowych zagadnieniach podejścia komunikacyjnego. Opanowanie języka zinterpretowano z pozycji kompetencji, ze wskazaniem na warunki i ograniczenia wpływające na kształtowanie się kompetencji komunikacyjnej i leksykalnej w języku ojczystym i obcym. Wskazano na aspekty, które stanowią istotny element kształtowania się kompetencji w zakresie języka drugiego (tzw. wtórne ujęzykowanie) oraz jej doskonalenia. Przyjęto także, iż kształtowana kompetencja podlega obserwacji dydaktycznej i staje się do pewnego stopnia wielkością mierzalną, wobec której można zastosować pomiar dydaktyczny.

Skoncentrowano uwagę na egzemplifikacji jednego ze składników kompetencji komunikacyjnej, a mianowicie na treściach z zakresu znajomości kultury rosyjskiej.

Zilustrowano zagadnienie kultury, odnotowując jej organiczny związek z językiem, który prezentuje dorobek kulturowy danej wspólnoty komunikatywnej, będąc wyrazem praktyki społecznej tej wspólnoty. Dla celów stawianych dydaktyce językowej ważne jest ustalenie, zgodnie z którym kultura jest mechanizmem adaptacyjnym człowieka, pozwalającym skutecznie funkcjonować w danym środowisku. Składają się na nią: kultura bytu (kultura rzeczywistości, materialna forma działania), kultura społeczna (role społeczne ludzi, ich wzajemne zależności), kultura symboliczna (kultura *par excellence*: religia, sztuka, ideologie, zabawa)<sup>1</sup>.

W doborze materiału badawczego oparto się na pojęciu leksykultura. Określa ono treści z zakresu kultury, które są rozpoznawane i stosowane przez ogół rodowitych użytkowników danego języka w ich codziennym zachowaniu komunikacyjnym. Za istotne kryterium doboru leksykultur do nauczania językowego rosyjsko-polskiego przyjęto determinizm kulturowy Polaka i wynikające z niego porównanie oparte na realizacji (implicitnej lub eksplicitnej) sensu koniunktora *jak*: ‘jak u nas’, ‘podobnie jak u nas’, ‘nie tak jak u nas’, ‘zupełnie inaczej niż u nas’, ujawniające specyfikę konotacyjną (znaczenie kulturowe) określonych wyrażen. Z ogółu leksemów rosyjskich niosących treści kulturowe wyodrębniono te z nich, które mogą być istotne w procesie poznawania języka i kultury Rosji przez Polaka na etapie kształcenia językowego ogólnego. Na potrzeby badań wyłonione leksykultury sklasyfikowano w sposób następujący:

- 1) leksykultury, za pomocą których jest określane własne miejsce w świecie, tj. własna lokalizacja w świecie: leksykultury, za pomocą których jest określane miejsce innych osób w przestrzeni komunikacyjnej;
- 2) leksykultury, za pomocą których są wyrażane wartości uznawane za „nasze” (zarówno faktyczne, jak i deklaratywne, zarówno pozytywne, jak i negatywne);
- 3) leksykultury nazywające dni/wydarzenia, które są ważne i wyczekiwane;
- 4) leksykultury, za pomocą których jest wyrażany pozytywny stosunek do innych;
- 5) leksykultury określające sposób spędzania czasu przez wspólnotę kulturową i realia dnia codziennego;
- 6) leksykultury – osobliwości kuchni rosyjskiej;
- 7) leksykultury symbolizujące wspólną tożsamość kulturową – artefakty, wytwory sztuki stosowanej;
- 8) leksykultury złożone – frazeologizmy;

---

<sup>1</sup> A. KŁOSKOWSKA: *Socjologia kultury*. Warszawa 1983.



- 9) leksykultury złożone – paremie;
- 10) leksykultury złożone – utwory muzyczne;
- 11) leksykultury złożone – filmy animowane.

Jednocześnie wskazano i scharakteryzowano wyrażenia, które klasyfikację tę napełniają, uznając je za ważne dla zrozumienia specyfiki kulturowej Rosji przez Polaka.

W dalszej kolejności zbadano, jak wyrażenia spełniające kryteria leksykultury są prezentowane w materiałach dydaktycznych do nauczania języka rosyjskiego jako obcego. Za ostateczne potwierdzenie wartości leksykultur uznano ich aktualizację w komunikacji (zaprezentowanie w materiałach dydaktycznych w zastosowaniu komunikacyjnym i użycie w ćwiczeniach ukierunkowanych na komunikację). W tym celu materiał źródłowy (podręczniki) został poddany weryfikacji jakościowej i ilościowej.

W badaniu jakościowym wyłoniono te wyrażenia, które, zastosowane w tekstach dydaktycznych, potwierdzają swoją wartość jako leksykultury, bądź jej nie potwierdzają. W komentarzu zawarto uzasadnienie oceny.

W badaniu ilościowym uzyskano wartości liczbowe, które pomogły rozpoznać, w jakim zakresie w podręcznikach są przekazywane treści z zakresu kultury języka nauczanego oraz w jakim stopniu stanowią one integralną część kształtowania kompetencji komunikacyjnej ucznia.

Analiza materiału językowego podręczników wykazała, że ilość wyrażen, prezentujących znaczenie kulturowe, które są istotne dla Polaka poznającego język rosyjski, jest niezadowalająca. Ujawniła także brak spójnej koncepcji odnośnie do zakresu i sposobu przekazu treści kulturowych w ramach obowiązującego podejścia komunikacyjnego. Uzyskane wyniki pozwalają wnioskować, że przed glottodydaktykami – zainteresowanymi procesami opanowania i nauczania języka rosyjskiego w ścisłej korelacji z kulturą i w odniesieniu do efektywności komunikacyjnej – stoi szeroka perspektywa badawcza, zarówno w obszarze polemiki i dyskusji, jak i preparacji materiałów do nauczania języka rosyjskiego.



## Bibliografia

- AITCHISON J.: *Ssak, który mówi: wstęp do psycholingwistyki*. Przeł. M. CZARNECKA. Warszawa 1991.
- ALEKSANDROWICZ-PĘDICH L.: *Międzykulturowość na lekcjach języków obcych*. Białystok 2005.
- ANUSIEWICZ J., DĄBROWSKA A., FLEISCHER M.: *Językowy obraz świata i kultura. Projekt koncepcji badawczej*. „Języka a Kultura” 2000, t. 13.
- ANUSIEWICZ J.: *Lingwistyka kulturowa. Zarys problematyki*. Wrocław 1994.
- ANUSIEWICZ J.: *Kulturowa teoria języka. Zarys problematyki*. „Język a Kultura” 1991, t. 1.
- ANUSIEWICZ J.: *Problematyka językowego obrazu świata w poglądach niektórych językoznawców i filozofów niemieckich XX wieku*. W: *Językowy obraz świata*. Red. J. BARTMIŃSKI. Lublin 1990.
- APRESJAN J.: *Naiwny obraz świata a leksykografia*. „Etnolingwistyka” 1994, t. 6.
- ARABSKI J.: *Transfer międzyjęzykowy*. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.
- ARABSKI J.: *Przyswajanie języka obcego i pamięć werbalna*. Katowice 1997.
- AUSTIN J.L.: *Mówienie i poznawanie. Rozprawy i wykłady filozoficzne*. Przeł. B. CHWEDŃCZUK. Warszawa 1993.
- Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy?* Red. M. PAWLAK. Poznań–Kalisz 2008.
- AWDIEJEW A.: *Strategie konwersacyjne: próba typologii*. Katowice 1991.
- AWDIEJEW A.: *Pragmatyczne podstawy interpretacji wypowiedzi*. Kraków 1987.
- BANDURA E.: *Cele nauki języka obcego – kompetencja interkulturowa*. W: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa 2011.
- BANDURA E.: *Nauczyciel jako mediator kulturowy*. Kraków 2007.
- BARTMIŃSKI J.: *Językowe podstawy obrazu świata*. Lublin 2009.
- BARTMIŃSKI J.: *Językowy obraz świata Polaków w okresie przemian*. W: *Komparacja systemów i funkcjonowania współczesnych języków słowiańskich*. Red. S. GAJDA. Opole 2000.
- BARTMIŃSKI J.: *Stereotyp jako przedmiot lingwistyki*. W: *Z problemów frazeologii polskiej i słowiańskiej*. Red. M. BASARA, D. RYTEL. Wrocław 1985.
- BAUSCH K.R., KASPER G.: *Przyswajanie drugiego języka – możliwości i granice „wielkich hipotez”*. Przeł. Z. KWAPISZ. „Przegląd Glottodydaktyczny” 1986, t. 7.

- BENEDYCKA E., MALCZEWSKA W.: *Zasada komunikatywności podczas lekcji języka rosyjskiego (książka pomocnicza dla nauczycieli)*. Katowice 1991.
- BIAŁEK E.: *Kolokacja w przekładzie. Słownik rosyjsko-polski*. Lublin 2011.
- BOLTEN J.: *Interkulturowa kompetencja*. Przeł. B. ANDRZEJEWSKI. Poznań 2006.
- BURSZTA W.: *Antropologia kultury. Tematy, teorie, interpretacje*. Poznań 1998.
- BUGAJSKI M.: *Język w komunikowaniu*. Warszawa 2007.
- BRUNER J.: *Kultura edukacji*. Przeł. T. BRZOSTOWSKA-TERESZKIEWICZ. Wstęp A. BRZEZIŃSKA. Kraków 2010.
- BYRAM M.: *Europejskie portfolio językowe. Model teoretyczny i propozycja wzoru biografii „kluczowych doświadczeń interkulturowych”*. „Języki Obce w Szkole” 2005, nr 5.
- BYTŃIEWSKI P.: *Język i kultura w koncepcji E. Sapira i B.L. Whorfa*. „Język a Kultura” 1991, t. 2.
- CANALE M., SWAIN M.: *Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing*. „Applied Linguistics” 1980, nr 1.
- CHARCIAREK A.: *Polskie wyrażenia metatekstowe o funkcji fatycznej i ich odpowiedniki czeskie i rosyjskie*. Katowice 2010.
- CHLEBDA W.: *Szkice o skrzydlatych słowach. Interpretacje lingwistyczne*. Opole 2005.
- CHLEBDA W.: *Elementy frazematyki. Wprowadzenie do frazeologii nadawcy*. Łask 2003.
- CHLEBDA W.: *Д.Б. Гудков: Прецедентное имя и проблемы прецедентности, Издательство Московского университета, Москва 1999*. (Recenzja). W: „Studia i szkice slawistyczne. Literatura – Kultura – Język”. T. 1. Red. W. CHLEBDA, I. ŚWIATŁOWSKA-PRĘDOTA. Opole 2002.
- CHLEBDA W.: *Siatka hasłowa przekładowego słownika skrzydlatych słów jako swoisty tekst kultury*. W: *Przekład – język – kultura*. Red. R. LEWICKI. Lublin 2002.
- CHLEBDA W.: *Stereotyp jako jedność języka, myślenia i działania*. „Język a Kultura” 1998, t. 12.
- CHŁOPEK Z.: *Nabywanie języków trzecich i kolejnych oraz wielojęzyczność: aspekty psycholingwistyczne (i inne)*. Wrocław 2011.
- CZYKWIN E., MISIEJUK D.: *Dwujęzyczność i dwukulturowość w perspektywie psychopedagogicznej*. Białystok 1988.
- DAKOWSKA M.: *Psycholingwistyczne podstawy dydaktyki języków obcych*. Warszawa 2001.
- DANECKA I., GRANATOWSKA H., PALIŃSKA K., PALIŃSKI A., WOLNIEWICZ W.: *Program nauczania języka rosyjskiego w gimnazjum i liceum*. Warszawa 1999.
- DĄBROWSKA E., KUBIŃSKI W.: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. W: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Red. E. DĄBROWSKA, W. KUBIŃSKI. Kraków 2003.
- DĄBROWSKI M.: *Komparatystyka kulturowa*. W: *Komparatystyka dla humanistów*. Red. M. DĄBROWSKI. Warszawa 2011.
- DOROS A.: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa 1971.
- DZIEKOŃSKI M.: *Metoda sytuacyjna w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa 1971.
- DZIEWANOWSKA D.: *Kształtowanie sprawności mownych w procesie nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w klasach V i VI szkoły podstawowej*. Kraków 1994.

- DZIEWANOWSKA D.: *Eksperymentalne nauczanie języka rosyjskiego metodą produktywno-kreatywną w klasie VI*. W: *Próby doskonalenia pracy dydaktyczno-wychowawczej szkoły podstawowej. Prace badawcze w szkołach-laboratoriach WSP w Krakowie w latach 1984–1987*. Red. H. BARYCZ. Kraków 1991.
- DZIEWANOWSKA D.: *Z doświadczeń nauczania języka rosyjskiego metodą produktywno-kreatywną w szkole podstawowej*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie. Prace Rusycystyczne VII” 1987, z. 116.
- DZIEWANOWSKA D., HENZEL J.: *Poradnik metodyczny dla nauczycieli do eksperymentalnego podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*. Kraków 1986.
- DZIEWANOWSKA D., SZCZĘŚNIAK J.: *Podręcznik eksperymentalny do nauki języka rosyjskiego dla uczniów klasy piątej*. Kraków 1985.
- DŹWIERZYŃSKA E.: *Sposoby optymalizacji przyswajania materiału leksykalnego w procesie nauczania języka obcego*. Rzeszów 2012.
- DŹWIERZYŃSKA E.: *Обучение PKH – проблемы, тенденции, перспективы развития*. Rzeszów 2011.
- DŹWIERZYŃSKA E.: *Antycypacja w procesie rozumienia mowy obcojęzycznej ze słuchu*. Rzeszów 2001.
- DŹWIERZYŃSKA E., KOSSAKOWSKA-MARAS M.: *Урок иностранного языка. Лекция языка обcego*. Rzeszów 2007.
- Dydaktyka języków obcych a kompetencja kulturowa i międzykulturowa*. Red. M. MAKIEWICZ. Poznań 2005.
- Encyklopedia Językoznawstwa Ogólnego*. Red. E. POLAŃSKI. Wrocław 1999.
- ESOKJ (Europejski System Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie)*. Warszawa 2003.
- FLEISCHER M.: *Komunikacja konstruktywistycznie, czyli dlaczego tradycyjne koncepcje komunikacji są nieadekwatne*. W: *Teorie komunikacji i mediów 3*. Red. M. GRASZEWICZ, J. JASTRZĘBSKI. Wrocław 2010.
- FLEISCHER M.: *Europa, Niemcy, USA i Rosja w polskim systemie kultury*. Wrocław 2004.
- FLEISCHER M.: *Polska symbolika kolektywna*. Wrocław 2003.
- FLEISCHER M.: *Teoria kultury i komunikacji*. Wrocław 2002.
- FLEISCHER M.: *Współczesna polska symbolika kolektywna*. „Język a Kultura” 1998, t. 12.
- FONTAŃSKI H.: *К вопросу о сопоставительном описании основных синтаксических моделей русского и польского языков*. „Prace Naukowe Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Prace Językoznawcze”. T. 18. Red. M. Blicharski. Katowice 1991.
- FONTAŃSKI H.: *Problemy i perspektywy optymalizacji kształcenia studentów rusycystyki w zakresie rosyjsko-polskiego językoznawstwa konfrontatywnego w świetle przeprowadzonych badań*. W: *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*. Red. J. HENZEL. Kraków 1990.
- FONTAŃSKI H.: *Założenia programowe a organizacja zajęć z gramatyki konfrontatywnej języka rosyjskiego i polskiego*. W: *Naukowe podstawy dydaktyki języka rosyjskiego i literatury jako przedmiotów kierunkowych na studiach rusycystycznych (Materiały ogólnopolskiej konferencji naukowej, Ustroń Wlkp., grudzień 1977)*. Łódź 1977.

- GAJDA S.: *Intertekstualność a współczesna lingwistyka*. W: *Intertekstualność we współczesnej komunikacji językowej*. Red. J. MAZUR, A. MAŁYSKA, K. SOBSTYL. Lublin 2010.
- GAJDA S.: *К вопросы о ментальной карте мира современных россиян*. „Przegląd Rusycystyczny” 2000, nr 1.
- GAJDA S.: *Spółeczna determinacja nazw własnych tekstów (tytułów)*. „Socjolingwistyka”. T. 6. Red. W. LUBAŚ. Warszawa–Kraków 1987.
- GALLISON R.: *La pragmatique lexiculturelle pour accéder autrement, à une autre culture, par un autre lexique*. Mélanges Crapel, 25. [http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/06\\_galisson.pdf](http://atilf.fr/IMG/pdf/melanges/06_galisson.pdf) (10.02.2014).
- GALECKI W.: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*. Warszawa 1965.
- GALECKI W.: *Uczymy gramatyki po polsku*. „Język Rosyjski” 1962, nr 1.
- GALECKI W.: *W obawie nieporozumień*. „Język Rosyjski” 1962, nr 4.
- GALECKI W.: *W obawie nieporozumień (dokończenie)*. „Język Rosyjski” 1962, nr 5.
- GALECKI W.: *O stosowaniu metody porównawczej (Wnioski z konkursu na temat: „Czy i jak stosuję przy nauczaniu gramatyki rosyjskiej metodę porównawczą?”)*. „Język Rosyjski” 1960, nr 3.
- GALECKI W.: *Z zagadnień korelacji języka rosyjskiego z językiem polskim*. „Język Rosyjski” 1959, nr 1.
- GALECKI W.: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej*. Warszawa 1958.
- GALECKI W.: *Zasady nauczania języka rosyjskiego (Metodyka)*. Podręcznik dla szkół wyższych. Warszawa 1957.
- GALECKI W.: *Analiza językowo-stylistyczna utworów literatury pięknej na lekcjach języka rosyjskiego w szkole polskiej*. „Język Rosyjski” 1955, nr 2, 3, 4.
- GALECKI W.: *Nauczanie gramatyki rosyjskiej w oparciu o gramatykę języka polskiego*. „Język Rosyjski” 1953, nr 5.
- GARNCAREK P.: *Przestrzeń kulturowa w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Warszawa 2006.
- GASEK B.: *Лексико-семантическая интерференция в процессе перевода (на материале русского и польского языков)*. Wrocław 2012.
- GASSET J.O.: *Mówienie jako zwyczaj społeczny*. Przeł. E. GOŹDZIAK. W: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. A. MENCWEL. Warszawa 2003.
- GĘBAL P.E.: *Dydaktyka kultury polskiej w kształceniu językowym cudzoziemców. Podejście porównawcze*. Kraków 2010.
- GĘBAL P.E.: *Realia i kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Z zagadnień dydaktyki języka polskiego jako obcego*. Red. E. LIPIŃSKA, A. SERETNY. Kraków 2006.
- Glottodydaktyka i jej konteksty interkulturowe. Księga pamiątkowa ofiarowana Profesorowi Władysławowi Figarskiemu w siedemdziesiąt rocznicę urodzin*. Red. A. WOŁOŹKO-BUTKIEWICZ, W. ZMARZER. Warszawa 2006.
- GOBAN-KLAS T.: *Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu*. Warszawa 2004.
- GRANATOWSKA H.: *Как дела? 3. В мире прекрасного*. Warszawa 1998.



- GRANATOWSKA H., DANECKA I.: *Обучение, ориентированное на ученика и учебник «Как дела?» как модель его реализации*. В: *Вопросы лингвистики и лингводидактики. Материалы конференции МАПРЯЛ, Краков 23–24 IV 1996*. Red. T. ŻEBEREK. Kraków 1996.
- GRANATOWSKA H., DANECKA I.: *Как дела? 1 Podręcznik do języka rosyjskiego dla początkujących*. Warszawa–Wrocław 1995.
- GRANATOWSKA H., DANECKA I.: *Как дела? 1 Zeszyt ćwiczeń*. Warszawa–Wrocław 1995.
- GRANATOWSKA H., DANECKA I.: *Как дела? 1 Książka metodyczna dla nauczycieli*. Warszawa–Wrocław 1995.
- DANECKA I.: *Как дела? 3. Добро пожаловать в Россию*. Warszawa 1998.
- GRICE P.: *Logika i konwersacja*. Przeł. J. WAJSZCZUK. „Przegląd Humanistyczny” 1977, z. 6.
- GROCHOWSKI L.: *Z badań nad receptywnym opanowaniem języka rosyjskiego przez młodzież szkolną*. „Przegląd Rusycystyczny” 1979, nr 1.
- GROCHOWSKI L.: *Методика обучения русскому языку*. Warszawa 1978.
- GROCHOWSKI L.: *Problemy opracowania minimum realizowawczego dla szkoły polskiej*. W: *Elementy realizowawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*. Red. S. SIATKOWSKI. Warszawa 1977.
- GROCHOWSKI L.: *O nauczaniu języka rosyjskiego w szkole średniej*. Warszawa 1973.
- GROCHOWSKI L.: *Ćwierćwiecze metodyki nauczania języka rosyjskiego w PRL*. „Język Rosyjski” 1973, nr 4.
- GROCHOWSKI L.: *Analiza i ocena stanu nauczania języka rosyjskiego w PRL*. „Język Rosyjski” 1972, nr 2.
- GROCHOWSKI L.: *Metodyka nauczania języka rosyjskiego*. Warszawa 1971.
- GROCHOWSKI L.: *O reformę studiów rusycystycznych*. „Nowa Szkoła” 1971, nr 9.
- GROCHOWSKI L.: *O racjonalny i jednolity system ćwiczeń językowych*. „Język Rosyjski” 1969, nr 1, 2.
- GROCHOWSKI L.: *Nowe osiągnięcia polskiej metodyki nauczania języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1967, nr 4.
- GROCHOWSKI M.: *Metatekstowa interpretacja parentezy*. W: *Tekst i zdanie. Zbiór studiów*. Red. T. DOBRZYŃSKA, E. JANUS. Wrocław 1983.
- GROSJEAN F.: *Mieszane przetwarzanie językowe – problemy, wyniki i modele*. Przeł. J. SUCHECKI. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.
- GRUCZA F.: *Kulturowe determinanty języka oraz komunikacji językowej*. W: *Język, kultura – kompetencja kulturowa: materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.* Red. F. GRUCZA. Warszawa 1992.
- GRUCZA F.: *Język a kultura, bilingwizm a biculturyzm: lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty interlingwalnych i interkulturowych różnic oraz zbieżności*. W: *Bilingwizm, biculturyzm, implikacje glottodydaktyczne: materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18–20 września 1986 r.* Red. F. GRUCZA. Warszawa 1989.
- GRUCZA F.: *Glottodydaktyka jej zakres i problemy*. „Przegląd Glottodydaktyczny” 1978, t. 1.

- GRZEGORCZYKOWA R.: *Problem funkcji języka i tekstu w świetle teorii aktów mowy*. „Język a Kultura” 1991, t. 4.
- GRZEGORCZYKOWA R.: *Wprowadzenie do semantyki językoznawczej*. Warszawa 1990.
- GUZIK B.: *Kompetencja jako problem dydaktyczny*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny (Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Komisji Narodowej w Krakowie). Prace Pedagogiczne”. Kraków 1994, t. XV (165).
- HALL E.T.: *Kontekst i znaczenie*. Przeł. E. GOŹDZIAK. W: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. G. GODLEWSKI. Warszawa 2003.
- HABRAJSKA G.: *Wybrane zagadnienia wprowadzające do nauki o komunikowaniu*. Łódź 2012.
- HEJMEJ A.: *Muzyka w literaturze. Perspektywy komparatystyki interdyscyplinarnej*. Kraków 2012.
- HEJMEJ A.: *Interdyscyplinarność i badania komparatystyczne*. „Wielogłos” 2007, nr 1.
- HEJWOWSKI K.: *Kompetencja, język, komunikacja językowa*. W: *Język, kultura – kompetencja kulturowa: materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.* Red. F. GRUCZA. Warszawa 1992.
- HENZEL J.: *Sprawozdanie z badań nad wdrożeniem eksperymentalnych programów nauczania języka rosyjskiego w Szkole Podstawowej nr 33*. W: *Z badań nad unowocześnieniem procesu kształcenia w szkole podstawowej. Prace badawcze w szkołach–laboratoriach WSP w Krakowie w latach 1981–1983*. Kraków 1985.
- HENZEL J.: *Główne zasady nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. „Język Rosyjski” 1980, nr 2.
- HENZEL J.: *Nauczanie języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną*. Kraków 1978.
- HENZEL J.: *Podstawowe założenia metody reproduktywno-kreatywnej*. „Przegląd Rusycystyczny” 1978, nr 3.
- HENZEL J.: *Metoda reproduktywno-kreatywna a praktyka nauczania eksperymentalnego*. W: *Z doświadczeń eksperymentalnego nauczania języka rosyjskiego metodą reproduktywno-kreatywną w szkole średniej*. Red. J. HENZEL. Kraków 1977.
- HYMES D.H.: *On communicative competence*. W: *Sociolinguistics: selected readings*. Eds. J.B. PRIDGE, J. HOLMES. Harmondsworth 1972.
- Intertekstualność we współczesnej komunikacji językowej*. Red. J. MAZUR. Lublin 2010.
- IWAN K.: *Sytuacje komunikacyjne jako środek aktywizowania uczniów w procesie glottodydaktycznym*. W: *Literatury i języki Słowian wschodnich: stan obecny i tendencje rozwojowe: materiały międzynarodowej konferencji naukowej, Opole, 24–26 września 1996 r.* Red. B. KODZIS, S. KOCHMAN, I. DANECKA. Opole 1997.
- IWAN K.: *Podejście komunikacyjne w podręczniku języka rosyjskiego dla I klasy szkół średnich*. „Języki Obce w Szkole” 1995, nr 3.
- IWAN K.: *Realizacja podejścia komunikacyjnego w podręczniku języka rosyjskiego dla klasy VII Janusza Poznańskiego*. „Slavica Stetinensia” 1995, nr 4 (141).
- JABŁOŃSKA B.: *Krytyczna analiza dyskursu – refleksje teoretyczno-metodologiczne*. „Przegląd Socjologii Jakościowej” 2006, nr 1.
- JADACKA H., MARKOWSKI A., ZDUNKIEWICZ-JEDYNAK D.: *Poprawna polszczyzna. Hasła problemowe*. Warszawa 2008.

- Język jako przedmiot badań psychologicznych. Psycholingwistyka ogólna i neurolingwistyka.* Red. I. KURCZ, H. OKUNIEWSKA. Warszawa 2011.
- JODŁOWIEC M., NIŻEGORODCEW A.: *W stronę post-metodycznej dydaktyki języków obcych.* W: *W stronę nowoczesnego nauczania języków obcych.* Red. M. JODŁOWIEC, A. NIŻEGORODCEW. Kraków 2008.
- JODŁOWIEC M., NIŻEGORODCEW A.: *Dydaktyka języków obcych na początku XXI wieku.* Kraków 2007.
- JÓZEPIAK S.: *Kształtowanie kompetencji pedagogicznej studentów w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela języka rosyjskiego jako obcego.* Kraków 2003.
- KACZMAREK L.J.: *Psychospołeczne uwarunkowania trudności w opanowywaniu języka obcego.* W: *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.* Red. F. GRUCZA. Warszawa 1992.
- KACZMARSKI S.P.: *Język ojczysty w nauce języka obcego – kilka refleksji.* „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1.
- KACZMARSKI S.P.: *Wstęp do bilingwalnego ujęcia nauki języka obcego.* Warszawa 1988.
- KAJAK P.: *Kultura popularna w procesie nauczania języka polskiego jako obcego.* W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku.* Red. W. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2009.
- KALISZ R.: *Pragmatyka językowa.* Gdańsk 1993.
- KALISZEWSKI A.: *Główne nurty w kulturze XX i XXI wieku. Podręcznik dla studentów dziennikarstwa i komunikacji społecznej.* Warszawa 2012.
- KAROLAK S.: *Recenzja książki Galeckiego „Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej”.* „Język Rosyjski” 1964, nr 5.
- KAROLAK S.: *Uwagi w sprawie nauczania gramatyki (artykuł dyskusyjny).* „Język Rosyjski” 1963, nr 5.
- KAROLCZUK M.: *Грамматическая интерференция в процессе обучения русской речи польских студентов-филологов.* Białystok 2006.
- KLEIN W.: *Przyswajanie drugiego języka: proces przyswajania języka.* Przeł. J. OKUNIEWSKI. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności.* Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.
- KŁOCH Z.: *Tekst wygłoszony na seminarium Wydziału I Nauk Społecznych PAN i Instytutu Filozofii i Socjologii PAN: „Interdyscyplinarność w naukach społecznych i humanistycznych – możliwości i ograniczenia” (21.11.2007).* <http://www.obta.uw.edu.pl/pl-61> (12.03.2012).
- KŁOSKOWSKA A.: *Homogenizacja.* W: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów.* Red. A. MENCWEL. Warszawa 2005.
- KŁOSKOWSKA A.: *Kultura masowa. Krytyka i obrona.* Warszawa 1983.
- KŁOSKOWSKA A.: *Socjologia kultury.* Warszawa 1983.
- KOMOROWSKA H.: *Cel kształcenia językowego – autonomia ucznia.* W: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia.* Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa 2011.
- KOMOROWSKA H.: *Metodyka nauczania języków obcych w Polsce (1957–2007).* Warszawa 2007.
- KOMOROWSKA H.: *Metodyka nauczania języków obcych.* Warszawa 2005.
- KOMOROWSKA H.: *Komunikatywność w nauczaniu języków obcych.* „Języki Obce w Szkole” 1985, nr 1.

- KOMOROWSKA H.: *Nauczanie gramatyki języka obcego a interferencja*. Warszawa 1980.
- Konfrontacja języków słowiańskich na poziomie słowotwórstwa, semantyki i składni*. Red. P. CZERWIŃSKI, M. BOREK. Katowice 2001.
- KOPALIŃSKI W.: *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*. Warszawa 1989.
- KOSSAKOWSKA-MARAS M.: *Optymalizacja kształcenia nauczyciela języka obcego (na przykładzie studiów rusycystycznych)*. Rzeszów 2005.
- KOŹBIAŁ J.: *Lingwistyczne i glottodydaktyczne aspekty „obcego akcentu”*. W: *Język, kultura – kompetencja kulturowa. Materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.* Red. F. GRUZA. Warszawa 1992.
- KROEBER A.L.: *Istota kultury*. Przeł. P. SZTOMPKA. Warszawa 2002.
- Kultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego. Stan obecny – programy nauczania – perspektywy*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 2004.
- KUPISIEWICZ Cz.: *Podstawy dydaktyki*. Warszawa 2005.
- KURCZ I.: *Psychologia języka i komunikacji*. Warszawa 2000.
- KURCZ I.: *Język a reprezentacja świata w umyśle*. Warszawa 1987.
- LACHUR Cz.: *Współczesny język rosyjski. System gramatyczny (z ćwiczeniami)*. Kępa 2006.
- LASKOWSKA E.: *Wartościowanie jako środek perswazji*. Bydgoszcz 2008.
- LEWICKI R.: *Obcość w przekładzie a obcość w kulturze* W: *Przekład – język – kultura*. Red. R. LEWICKI. Lublin 2002.
- LEWICKI R.: *Христианство. Русско-польский словарь*. Warszawa 2002.
- LEWICKI R.: *Konotacja obcości w przekładzie*. Lublin 1993.
- LIGARA B.: *Perspektywa kulturoznawcza nauczania kodu: teoria leksykultury Roberta Gallisona*. W: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 2009.
- LIGARA B.: *Leksykultura w ujęciu Roberta Gallisona a nauczanie kompetencji kulturowej*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008.
- LIPIŃSKA E.: *Język ojczysty, język obcy, język drugi. Wstęp do badań nad dwujęzycznością*. Kraków 2003.
- LORENZ K.: *Szkoła metodyczna Włodzimierza Galeckiego*. „Rocznik Naukowo-Dydaktyczny WSP w Krakowie” 1967, z. 27.
- LUKSZYN J.: *Słowniki jako źródło informacji kulturowej*. W: *Bilingwizm, biculturalizm, implikacje glottodydaktyczne: materiały z XII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej UW Zaborów, 18–20 września 1986 r.* Red. F. GRUZA. Warszawa 1989.
- LUKSZYN J.: *Gramatyka translacyjna. Założenia ogólne*. W: *Gramatyki translacyjne*. Red. J. LUKSZYN. Warszawa 1996.
- ŁOTMAN J., USPIENSKI B.: *O semiotycznym mechanizmie kultury*. Tłum. J. FARYNO. W: *Semiotyka kultury*. Wybór i oprac. E. JANUS i M.R. MAYENOWA. Warszawa 1975.
- ŁUCZAK-ŁOMŻA A., METERA-DEBAENE E.: *Zanim wybierzesz podręcznik. Metody oceniania materiałów do nauki języków obcych*. Warszawa 2005.
- MACDONALD D.: *Teoria kultury masowej*. Przeł. Cz. MIŁOSZ. W: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. A. MENCWEL. Warszawa 2005.

- MACKIEWICZ M.: *Kompetencja interkulturowa w teorii i praktyce edukacyjnej*. Poznań 2010.
- MACHALSKA A.: *Realioznawstwo konfrontatywne a nauczanie języka rosyjskiego (na przykładzie języka niewerbalnego oraz form etykiety)*. W: *Elementy realioznawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*. Red. S. SIATKOWSKI. Warszawa 1977.
- MAJKIEWICZ A.: *Intertekstualność jako nowe (stare) wyzwanie w teorii i praktyce przekładu literackiego*. „Rocznik Przekładoznawczy. Studia nad teorią, praktyką i dydaktyką przekładu”. Red. J. PLECIŃSKI, M. PŁAWSKI. Toruń 2009.
- MALCZEWSKA W.: *Sytuacje komunikacyjne w nauce mówienia (część I)*. „Język Rosyjski” 1990, nr 4.
- MALCZEWSKA W.: *Sytuacje komunikacyjne w nauce mówienia (część II)*. „Język Rosyjski” 1990, nr 5.
- MALCZEWSKA W.: *Zasada aktywnej komunikatywności na lekcjach języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1988, nr 2.
- MALINOWSKI B.: *Czym jest kultura?* W: *Antropologia kultury*. Red. A. MENCWEL. Warszawa 2005.
- MALINOWSKI B.: *Słowo w kontekście działania*. W: *Antropologia słowa. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. G. GODLEWSKI. Warszawa 2003.
- MAŁYSA O., NOWAK I.: *Tradycje religijno-kulturowe w prawosławiu i katolicyzmie w ujęciu lingwodydaktycznym*. „Przegląd Rusycystyczny” 2002, nr 2 (98).
- MARCHWIŃSKI A.: *Kompetencja kulturowa a kompetencja translatorska. Implikacje dydaktyczne*. W: *Język, kultura – kompetencja kulturowa: materiały z XIII Sympozjum zorganizowanego przez Instytut Lingwistyki Stosowanej Zaborów, 5–8 listopada 1987 r.* Red. F. GRUCZA. Warszawa 1992.
- MARKIEWICZ H.: *Odmiany intertekstualności*. W: *Literaturoznawstwo i jego sąsiedztwa*. Red. H. MARKIEWICZ. Warszawa 1989.
- MARKUNAS A.: *Русский язык как иностранный в общеевропейском пространстве*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2006, z. XXXII.
- MARKUNAS A.: *Стереотипность как концептосфера в русском языке, литературе, культуре и преподавании русского языка*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2002, z. XXX.
- MARKUNAS A.: *O podejściu komunikacyjnym w nauce języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1985, nr 1.
- MARTON W.: *Dydaktyka języka obcego w szkole średniej. Podejście kognitywne*. Warszawa 1978.
- MAZURKIEWICZ-SOKOŁOWSKA J.: *Lingwistyka mentalna w zarysie. O zdolności językowej w ujęciu integrującym*. Kraków 2010.
- McLAUGHLIN B.: *Różnice i podobieństwa między uczeniem się pierwszego i drugiego języka*. Przeł. J. SUCHECKI. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.
- MICZKA T.: *Komunikowanie międzykulturowe w perspektywie globalizacji i lokalizacji*. W: *Studia nad komunikacją popularną, międzykulturową, sieciową i edukacyjną*. Red. J. FRAS. Toruń 2008.
- MIHULKA D.: *Dialog interkulturowy jako piąta sprawność na lekcji języka obcego*. „Języki Obce w Szkole” 2008, nr 2.



- MONOD J.: *Geny i kultura*. Przeł. J. ŻYCIŃSKI. W: *Drogi myślących*. Red. M. HELLER, J. ŻYCIŃSKI. Kraków 1983.
- MORIN E.: *Kultura czasu wolnego*. Przeł. A. FRYBESOWA. W: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. A. MENCWEL. Warszawa 2001.
- Na tropach reproduktów. W poszukiwaniu wielowyrazowych jednostek języka*. Red. W. CHLEBDA. Opole 2010.
- Na tropach translatów. W poszukiwaniu odpowiedników przekładowych*. Red. W. CHLEBDA. Opole 2011.
- NEMIERKO B.: *Pomiar wyników kształcenia*. Warszawa 1999.
- NOMAŃCZUK P.: *Poradnik metodyczny do podręcznika języka rosyjskiego dla klasy V*. Warszawa 1963.
- NOMAŃCZUK P.: *Aktualne zagadnienia metodyczne w nauczaniu języka rosyjskiego*. Warszawa 1967.
- NOMAŃCZUK P.: *O niektórych aspektach metody aktywnej w świetle pierwszych doświadczeń pracy z nowym podręcznikiem dla klasy V*. „Język Rosyjski” 1964, nr 1.
- NOWAK I.: *O (nie)możliwości zastosowania modelu słownika umysłowego w podręcznikach do nauczania języka obcego (na przykładzie języka rosyjskiego dla Polaków)*. „Acta Neophilologica” 2013, nr XV (1).
- NOWAK I.: *Диалог. Язык русский. Подручник з ćwiczeniami dla szkół ponadgimnazjalnych, część I*, Mirosław Zybert. (Recenzja). „Linguodidactica” 2013, t. XVII.
- NOWAK I.: *О становлении билингвальной компетенции*. „Przegląd Rusycystyczny” 2012, nr 3 (139).
- NOWAK I.: *Status tłumaczenia w kształtowaniu kompetencji bilingwalnej (polsko-rosyjskiej)*. W: *Русский язык в польской аудитории*. T. 2. Red. A. ZYCH. Katowice 2008.
- NOWAK I., MAŁYSA O.: *Tradycje kulturowo-religijne prawosławia i katolicyzmu*. Katowice 2005.
- NOWAK I.: *Implicitne performatywy w języku rosyjskim i ich rola w konwersacji*. Katowice 2000.
- NOWAK I.: *Prezentowanie własnego „punktu widzenia” w wypowiedziach ustnych i pisemnych*. W: *Lingwodydaktyka języka rosyjskiego w szkole wyższej*. Red. M. SZYMONIUK. Katowice 1999.
- OLEKSY J.: *Tekst podręcznika jako narzędzie komunikacji edukacyjnej*. W: *Interakcje komunikacyjne w edukacji z perspektywy sytuacyjności i kontekstowości znaczeń*. Red. A. BŁACHNIO, M. DRZEWOŚKI. Toruń 2008.
- ORTEGA y GASSET J.: *Bunt mas*. Przeł. P. NIKLEWICZ. W: *Antropologia kultury. Zagadnienia i wybór tekstów*. Red. A. MENCWEL. Warszawa 2001.
- PACHOLARZ-ZIÓŁKO M.: *Leksykultura w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. W: *Nowa generacja w glottodydaktyce polonistycznej*. Red. W.T. MIODUNKA. Kraków 2009.
- Obcy – Obecny. Literatura, sztuka i kultura wobec inności. Inny i obcy w kulturze*. Część 3. Red. P. CIELICZKO, P. KUCIŃSKI. Warszawa 2008.
- OZÓG K.: *Kilka uwag o intertekstualności w dobie ponowoczesnej*. W: *Intertekstualność we współczesnej komunikacji językowej*. Red. J. MAZUR, A. MAŁYSKA, K. SOBSTYL. Lublin 2010.



- PACHOLCZYK T.: *Глоттодидактические аспекты кросскультурного образования в коммуникации*. „Glottodidactica” 2007, nr 33.
- PACHOLCZYK T.: *О лингвокультуроведческой парадигме современной глоттодидактики – попытка определения (на материале русского языка как иностранного)*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2002, t. XXX.
- PAIVIO A.: *Reprezentacje umysłowe u osób dwujęzycznych*. Przeł. J. SUCHECKI. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.
- PALIŃSKI A.: *Дидактический текст в аспекте критерия культурного авторитета носителей языка*. W: *Европейская культура и современность*. Red. A. MARKUNAS, J. LITWINOW, J. KALISZAN, W. WOŹNIEWICZ. Poznań 1998.
- PALIŃSKI A.: *Język rosyjski w systemie edukacyjnym w Polsce*. W: „Zeszyty Naukowe WSP w Rzeszowie. Seria Filologiczna. Dydaktyka”. Z. 4. Red. A. PALIŃSKI. Rzeszów 1997.
- PAPAJA K.: *Uczeń dwujęzyczny*. W: *Utajone funkcje umysłu*. Red. Sz. WRÓBEL. Poznań–Kalisz 2008.
- PEAL E., LAMBERT W.E.: *Związek dwujęzyczności z inteligencją*. Przeł. Z. WODNIECKA-CHLIPALSKA. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.
- PFEIFFER W.: *Nauka języków obcych. Od praktyki do praktyki*. Poznań 2001.
- PFEIFFER W.: *Teoretyczne podstawy preparacji materiałów glottodydaktycznych*. Warszawa 1979.
- PIETRASZKIEWICZ T.: *Edukacyjne uwarunkowania praktycznej nauki języka rosyjskiego na studiach filologicznych*. Szczecin 2004.
- PIETRZYK I.: *Realizacja podejścia komunikacyjnego w podręczniku języka rosyjskiego dla klasy VI szkoły podstawowej Piotra Oziębły*. W: *Tekst i słownik w nauczaniu języka i literatury rosyjskiej. Materiały Międzynarodowej Konferencji Naukowej*. Red. W. CHLEBDA. Opole 1995.
- PIETRZYK I.: *Realizacja podejścia komunikacyjnego w programie nauczania języka rosyjskiego dla szkoły podstawowej*. „Slavica Statinensia” 1991, nr 1.
- PIKULA S.: *Na tropach Innego w kształceniu polonistycznym*. „Ars Inter Culturas” 2013, nr 2.
- PISAREK W.: *Polskie słowa sztandarowe i ich publiczność: lata dziewięćdziesiąte*. „Zeszyty Prasoznawcze” 2000, nr 3–4.
- Podstawa Programowa z komentarzami. Tom 3. Języki obce w szkole podstawowej, gimnazjum i liceum*. Warszawa 2009. [http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie\\_kadra/podstawa/men\\_tom\\_3.pdf](http://www.men.gov.pl/images/ksztalcenie_kadra/podstawa/men_tom_3.pdf) (15.10.2012).
- PISARKOWA K.: *Pragmatyczne spojrzenie na akt mowy*. „Polonica” 1976, z. 2.
- PITZER G.: *Makdonaldyzacja społeczeństwa*. Przeł. L. STAWOWY. Warszawa 2005.
- Podręczny idiomatykon polsko-rosyjski*. Zeszyt 1. Red. W. CHLEBDA. Opole 2006.
- Polsko-rosyjski tezaurus konstant kulturowych*. Red. W. ZMARZER, J. LUKSZYN. Warszawa 2007.
- PÓLTURZYCKI K.: *Dydaktyka dla nauczycieli*. Toruń 2005.
- Psycholingwistyka*. Red. J.B. GLEASON., N.B. RATNER. Przeł. J. BOBRYK i in. Gdańsk 2005.
- Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.

- Problemy badań konfrontatywnych języka polskiego i rosyjskiego*. Red. M. SZYMONIUK. Katowice 1985.
- PUZYNINA J.: *Wartości i wartościowanie w perspektywie językoznawstwa*. Kraków 2013.
- PUZYNINA J.: *Język wartości*. Warszawa 1992.
- ROCLAWSKA-DANILUK M.: *Dwujęzyczność i wychowanie dwujęzyczne z perspektywy lingwistyki i logopedii*. Gdańsk 2011.
- RYTEL D.: *Leksykalne środki wyrażania modalności w języku czeskim i polskim*. Wrocław 1982.
- SAPIR E.: *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*. Przeł. B. STANOSZ, R. ZIMAND. Warszawa 1978.
- SARNOWSKI M.: *O niektórych aspektach polsko-rosyjskiego dialogu międzykulturowego: rossica w strategicznej pozycji tekstu gazetowego*. W: „Studia Rossica Posnaniensia”. T. XXXV. Red. J. KALISZAN. Poznań 2010.
- SARNOWSKI M.: *Rosyjskie teksty precedensowe w prasie polskiej. „Rozprawy Komisji Językowej WTN” XXXI*. Red. J. MIODEK, W. WYSOCHAŃSKI. Wrocław 2005.
- SEARLE J.R.: *Czynności mowy. Rozważania z filozofii języka*. Przeł. B. CHWEDEŃCZUK. Warszawa 1987.
- SEARLE J.R.: *Czym jest akt mowy?* Przeł. H. BUCZYŃSKA-GAREWICZ. „Pamiętnik Literacki” LXXI 1980, z. 2.
- SERETNY A.: *Kompetencja leksykalna uczących się języka polskiego jako obcego w świetle badań ilościowych*. Kraków 2011.
- SERETNY A., LIPIŃSKA E.: *ABC metodyki nauczania języka polskiego jako obcego*. Kraków 2005.
- SKARGA B.: *Tożsamość i różnica. Eseje metafizyczne*. Kraków 1997.
- SKRZYPCZAK J.: *Konstruowanie i ocena podręczników szkolnych (podstawowe problemy metodologiczne)*. Poznań–Radom 1996.
- SKRZYPIEC A., WYSOCHAŃSKI W.: *O niektórych zależnościach między językiem a kulturą. „Rozprawy Komisji Językowej WTN” 1999, t. XXV*. Wrocław 1999.
- SLOBIN D.I.: *Od „myśli i języka” do „myślenia dla mówienia”*. Przeł. O. i W. KUBIŃSCY. W: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Red. E. DĄBROWSKA, W. KUBIŃSKI. Kraków 2003.
- SNOW C.E.: *Dwujęzyczność i przyswajanie języka drugiego*. Tłum. J. BOBRYK i in. W: *Psycholingwistyka*. Red. J.B. GLEASON. Gdańsk 2005.
- STAWNA M.: *Podejście komunikacyjne do nauczania języków obcych. Od teorii do praktyki*. Warszawa 1991.
- SPIRYDOWICZ O.: *Praktyczne studium języka rosyjskiego*. Warszawa 1980.
- SPIRYDOWICZ O.: *Językoznawcze podstawy metodyki nauczania języków obcych*. (Recenzja). „Język Rosyjski” 1966, nr 5.
- SPIRYDOWICZ O.: *Metodyka nauczania języków obcych w przekroju historycznym*. W: *Z problematyki nauczania języka rosyjskiego*. Red. B. WIECZORKIEWICZ. Warszawa 1966.
- SPIRYDOWICZ O.: *O aktywną metodę nauczania języka rosyjskiego*. „Język Rosyjski” 1964, nr 2, 3.
- SPIRYDOWICZ O.: *Metodyka gramatyki (Wł. Galecki: Jak uczyć gramatyki i ortografii rosyjskiej. Warszawa 1963, PZWS, ss.204)*. (Recenzja) „Język Rosyjski” 1964, nr 3.

- SULIMA R.: *Jak pisać o polskiej kulturze popularnej* [przedmowa]. W: M. CZUBAJ: *Biodra Elvisa Presleya. Od paleoherosów do neofanów*. Warszawa 2007.
- SZALEK M.: *O nauczaniu problemowym*. „Języki Obce w Szkole” 1994, nr 4.
- SZALEK M.: *O nauczaniu sytuacyjnym*. „Języki Obce w Szkole” 1991, nr 4.
- SZALEK M.: *O strategiach uczenia się języka obcego*. „Język Rosyjski” 1990, nr 5.
- SZALEK M.: *O roli nauczyciela w procesie nauczania/uczenia się języka obcego*. „Język Rosyjski” 1988, nr 4.
- SZALEK M.: *Jeszcze raz o podejściu komunikatywnym*. „Język Rosyjski” 1986, nr 5.
- SZARAN T.: *Pomiar dydaktyczny*. Warszawa 2000.
- SZUMERA G.: *Cywilizacja w myśli polskiej. Poglądy filozoficzno-społeczne Erazma Majewskiego*. Katowice 2007.
- SZYMONIUK M.: *Interferencja frekwencyjna w języku polskim i rosyjskim*. W: *Русский язык в польской аудитории*. T. 2. Red. A. ZYCH. Katowice 2008.
- SZWABE J.: *Odbiór komunikatu jako zadanie poznawcze. Ujęcie pragmatyczno-kognitywne*. Poznań 2008.
- SZYPIELEWICZ L.: *Реализация принципов коммуникативности в учебнике иностранного языка*. Bydgoszcz 1998.
- SYLWESTROWICZ J.: *Lekcja języka obcego*. Warszawa 1985.
- TELJA W.N.: *Frazeologizmy-idioty jako stereotypy kultury*. Przeł. D. MISIĄG. „Język a Kultura” 1998, t. 12.
- TOKARSKI R.: *Tło kulturowe a znaczenia jednostek leksykalnych*. W: *Kreowanie świata w tekstach*. Red. A.M. LEWICKI, R. TOKARSKI. Lublin 1995.
- TOLSTAJA S.M.: *Stereotyp w „języku kultury”*. Przeł. D. MISIĄG. „Język a Kultura” 1998, t. 12.
- TOMASELLO M.: *Czy małe dzieci posiadają składniową kompetencję osób dorosłych?* Przeł. W. KUBIŃSKI. W: *Akwizycja języka w świetle językoznawstwa kognitywnego*. Red. E. DĄBROWSKA, W. KUBIŃSKI. Kraków 2003.
- TORENC M.: *Nauczanie międzykulturowe – implikacje glottodydaktyczne*. Wrocław 2007.
- WAJSZKUK J.: *System znaczeń w obszarze spójników polskich. Wprowadzenie do opisu*. Warszawa 1997.
- WEINREICH U.: *Języki w kontakcie*. Przeł. J. SUCHECKI. W: *Psychologiczne aspekty dwujęzyczności*. Red. I. KURCZ. Gdańsk 2007.
- WHORF B.L.: *Język, myśl i rzeczywistość*. Przeł. T. HOŁÓWKA. Warszawa 1982.
- WIEJAK U.: *Kultura czy inteligencja – czynniki wpływające na rozumienie przysłów*. W: *Język a komunikacja 28: Interdyscyplinarne studia nad świadomością i przetwarzaniem językowym*. Red. J. NIJAKOWSKA. Kraków 2010.
- WIERIESZCZAGIN J., KOSTOMAROW W.: *Lingworealioznawstwo a nauczanie języka rosyjskiego cudzoziemców*. Tłum. M. KRUKOWSKA. W: *Elementy realioznawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*. Red. S. SIATKOWSKI. Warszawa 1977.
- WIERIESZCZAGIN J., KOSTOMAROW W., MORKOWKIN W.: *Słownik lingworealioznawczy: objaśnienie wyrazu rosyjskiego w celach dydaktycznych*. Tłum. S. SIATKOWSKI. W: *Elementy realioznawcze i literackie nauczania języka rosyjskiego*. Red. S. SIATKOWSKI. Warszawa 1977.
- WIERZBICKA A.: *Słowa kluczowe: różne języki – różne kultury*. Przeł. I. DURAJ-NOWOSIELSKA. Warszawa 2007.

- WIERZBICKA A.: *Język – umysł – kultura*. Tłum. M. ABRAMOWICZ i in. Red. J. BARTMIŃSKI. Warszawa 1999.
- WIERZBICKA A.: *Moje podwójne życie: dwa języki, dwie kultury, dwa światy*. „Teksty Drugie: teoria literatury, krytyka, interpretacja” 1997, nr 3.
- WIERZBICKA A.: *Uniwersalne pojęcia ludzkie i ich konfiguracje w różnych kulturach*. Tłum. H. KARDELA. „Etnolingwistyka” 1991, nr 4.
- WIERZBICKA A.: *Podwójne życie człowieka dwujęzycznego*. Tłum. M. WÓJCIKIEWICZ. W: *Język polski w świecie*. Red. T.W. MIODUNKA. Warszawa–Kraków 1990.
- WIERZBICKA A.: *Analiza lingwistyczna aktów mowy jako potencjalny klucz do kultury*. W: *Problemy wiedzy o kulturze. Prace dedykowane Stefanowi Żółkiewskiemu*. Red. A. BRODZKA, M. HOPFINGER, J. LALEWICZ. Warszawa 1986.
- WILCZYŃSKA W., MICHONSKA-STADNIK A.: *Metodologia badań w glottodydaktyce. Wprowadzenie*. Kraków 2010.
- WILCZYŃSKA W.: *Uczyć się czy być nauczonym? O autonomii w przyswajaniu języka obcego*. Warszawa–Poznań 1999.
- WITOSZ B.: *Kategoria intertekstualności w kontekście współczesnej stylistyki (wąskie czy szerokie ujęcie?)*. W: *Intertekstualność we współczesnej komunikacji językowej*. Red. J. MAZUR. Lublin 2010.
- WOŹNIEWICZ W.: *В какой степени возможно приобщение к межкультурной коммуникации в пределах усваиваемого иностранного языка*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2010, t. XXXV.
- WOŹNIEWICZ W.: *Status i właściwości nauczyciela języka rosyjskiego jako obcego i teoretyczno-prakseologiczne podstawy kształcenia glottodydaktycznego w świetle współczesnych koncepcji i teorii glottodydaktycznych. Studium teorii i praktyki*. W: *Unowocześnienie kształcenia wyższego w zakresie filologii rosyjskiej oraz nauczania języka rosyjskiego w szkole podstawowej i średniej*. Red. J. HENZEL. Kraków 1990.
- WOŹNIEWICZ W.: *Kierowanie procesem glottodydaktycznym*. Warszawa 1987.
- WOŹNIEWICZ W.: *Metodyka lekcji języka rosyjskiego*. Warszawa 1987.
- Współzależność języków słowiańskich. Aspekt lingwistyczny i glottodydaktyczny*. Red. J. BARTOSZEWSKA, M. GRABSKA. Gdańsk 1980.
- WYSOCZAŃSKI W.: *Językowy obraz świata w porównaniach zleksykalizowanych. Na materiale wybranych języków*. Wrocław 2006.
- ZABROCKI W.: *Czy język jest wrodzony? Językoznawstwo Chomsky’ego a hipoteza natywizmu*. Poznań 1990.
- ZAJĄC J.: *Cele nauki języka obcego – kompetencja językowa*. W: *Nauka języka obcego w perspektywie ucznia*. Red. H. KOMOROWSKA. Warszawa 2011.
- ZAJĄC J.: *Kompetencja komunikacyjna w nauczaniu języków obcych – retrospekcje, introspekcje i prognozy*. „Języki Obce w Szkole” 2004, nr 2.
- ZAJĄC H.: *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część II. Kształtowanie sprawności językowych*. Kraków 2009.
- ZAJĄC H.: *Ewolucja teorii nauczania języka rosyjskiego w szkole polskiej w latach 1950–2000. Część I. Metody glottodydaktyczne*. Kraków 2008.
- ZARZYCKA G.: *Kultura popularna w polskich skrzydlatych słowach*. W: *Kultura popularna w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. P. GARNCAREK, P. KAJAK. Warszawa 2012.

- ZARZYCKA G.: *Skrzydlate słowa w procesie nauczania języka polskiego jako obcego. Propozycje programowe*. W: *Kanon kultury w nauczaniu języka polskiego jako obcego*. Red. P. GARNCAREK, P. KAJAK, A. ZIENIEWICZ. Warszawa 2010.
- ZARZYCKA G.: *Opis pedagogiki zorientowanej na rozwój kompetencji i wrażliwości interkulturowej*. W: *W poszukiwaniu nowych rozwiązań: dydaktyka języka polskiego jako obcego u progu XXI wieku*. Red. W.T. MIODUNKA, A. SERETNY. Kraków 2008.
- ZARZYCKA G.: *W stronę kulturowego nauczania języka polskiego jako obcego*. „Przegląd Polonijny” 2005, z. 2.
- ZARZYCKA G.: *Lingwakultura polska – próba opisu (na marginesie przygotowywanego „Podręcznego leksykonu kultury polskiej dla cudzoziemców”*. W: *Nauczanie języka polskiego jako obcego i polskiej kultury w nowej rzeczywistości europejskiej*. Red. P. GARNCAREK. Warszawa 2005.
- ZARZYCKA G.: *O interkulturowej kompetencji komunikacyjnej*. „Acta Universitatis Lodziensis” 2002, nr 12.
- ZARZYCKA G.: *Kurs komunikacji międzykulturowej jako element „studiów polskich”?* „Przegląd Polonijny” 2000, nr 1.
- ZARZYCKA G.: *Dialog międzykulturowy. Teoria oraz opis komunikowania się cudzoziemców przyswajających język polski*. Łódź 2000.
- ZAWADZKA E.: *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*. Kraków 2004.
- ZDUNKIEWICZ D.: *Pojęcie implikatury w językoznawstwie*. „Poradnik Językowy”, z. 9–10.
- ZGÓŁKA T.: *Język, kompetencja, gramatyka: studium z metodologii lingwistyki*. Poznań 1980.
- ZMARZER W.: *Przysłowia jako element matrycy kulturolologicznej*. W: *Słowo i tekst w opisie porównawczym*. Red. A. CZAPIGA, Z. CZAPIGA. Rzeszów 2010.
- ZMARZER W.: *Systematyzacja paremii w słowniku dwujęzycznym*. W: *Rosyjsko-polski słownik paremiologiczny*. Red. J. LUKSZYN. Warszawa 2001.
- ZMARZER W.: *Podstawy analizy konfrontatywnej języków pokrewnych (rosyjskiego i polskiego)*. Warszawa 1992.
- ZUJEW D.D.: *Podręcznik szkolny*. Tłum. J. ŻYGIEREWICZ. Warszawa 1986.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U.: *Kompetencja międzykulturowa nauczaniu języka polskiego jako obcego*. „Postscriptum Polonistyczne” 2012, nr 2 (10).
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U.: *Bilingwizm w badaniach glottodydaktycznych, społecznych i kulturowych*. W: *Sztuka czy rzemiosło? Nauczyć Polski i polskiego*. Red. J. TAMBOR, A. ACHELNIK. Katowice 2007.
- ŻYDEK-BEDNARCZUK U.: *Sprawność językowa we współczesnej edukacji polonistycznej*. W: *W kręgu dydaktyki języka i literatury polskiej*. Red. H. SYNOWIEC. Katowice 2002.
- ŻYLIŃSKA M.: *Postkomunikatywna dydaktyka języków obcych w dobie technologii informacyjnych. Teoria i praktyka*. Warszawa 2010.
- ŻYLIŃSKA M.: *Konstruktywistyczna dydaktyka języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 2009, nr 1.
- ŻYLIŃSKA M.: *Podejście interkulturowe, czyli o konieczności zmian w nauczaniu języków obcych*. „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 6.
- ŻYLKO B.: *Kultura i znaki. Semiotyka i znaki w szkole tartusko-moskiewskiej*. Gdańsk 2011.
- ŻYLKO B.: *Semiotyka kultury. Szkoła kartusko-moskiewska*. Gdańsk 2009.



- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.: *Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языка)*. Москва 2009.
- Азимов Э.Г., Щукин А.Н.: *Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков)*. Москва 1999.
- Амелина Е.В.: *Крылатые выражения из произведений русской литературы*. Ростов-на-Дону 2011.
- Анпилогова Б.Г., Бондарев А.И. и др.: *Коррективный курс русского языка для преподавателей – русистов из ПНР*. Москва 1980.
- Апресян Ю.Д.: *Проблема фактивности: знать и его синонимы*. «Вопросы языкознания» 1995, № 4.
- Арутюнова Н. Д.: *Язык и мир человека*. Москва 1998.
- Арутюнова Н.Д.: «Полагать» и «видеть» (к проблеме смешанных пропозициональных установок). В: *Логический анализ языка*. Ред. Н.Д. Арутюнова. Москва 1989.
- Арутюнян С.М.: *Нация и ее психический склад*. Краснодар 1966.
- Ашукин Н.С., Ашукина М.Г.: *Крылатые слова: Литературные цитаты; Образные выражения*. Москва 1987.
- Бакаев Ю.А.: *История государственно-церковных отношений в России*. Хабаровск 1994.
- Берельковский И.В., Павлов Л.С.: *История: Методика преподавания*. Москва 2006.
- Бим И.Л.: *Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника*. Москва 1977.
- Богданов В.В.: *Речевое общение*. Москва 1990.
- Богданов В.В.: *Перформативное предложение и его парадигмы. В: Прагматические и семантические аспекты синтаксиса*. Ред. И.П. Сусов. Калинин 1985.
- Большой энциклопедический словарь. Языкознание*. Ред. В.Н. Ярцева. Москва 1988.
- Бондарко А.В.: *Теория морфологических категорий*. Ленинград 1976.
- Брызгунова Е.А.: *Эмоционально-стилистические различия русской звучащей речи*. Москва 1984.
- Булыгина Т.В., Шмелев А.Д.: *Ментальные предикаты в аспекте аспектологии. В: Логический анализ языка*. Ред. Н.Д. Арутюнова. Москва 1989.
- Буховецка-Фудала А.: *Лингвокультурологический подход к дидактической организации учебных материалов для студентов – русистов (практические указания)*. W: *Nauczanie języka rosyjskiego jako obcego w szkole wyższej*. Red. H. Rycyk-Sztajdel, S. Szaszkowa. Lublin 2012.
- Вайнрайх У.: *Языковые контакты: Состояние и проблемы исследования*. Пер. Ю.А. Жлуктенко. Киев 1979.
- Валгина Н.С., Розенталь Д.Э., Фомина М.И.: *Современный русский язык: Учебник*. Москва 2002. <http://www.hi-edu.ru/e-books/xbook107/01/part-174.htm> (10.12.2013).
- Васильева С.А.: *Лингвосинергетический подход к исследованию предикативности*. «Вестник Ставропольского государственного университета. Филологические Науки» 2010, №. 68.
- Вдовина Е.В.: *Поздравление и пожелание в речевом этикете: концептуальный и коммуникативный анализ*. Автореферат диссертации по гуманитарным наукам. <http://cheloveknauka.com> (15.01.2014).



- ВЕРЕЩАГИН Е.М., КОСТОМАРОВ В.Г.: *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва 1990.
- ВЕРЕЩАГИН Е.М., КОСТОМАРОВ В.Г.: *О предмете, объеме и функции лингвострановедения. В: Лингвострановедческий аспект в преподавании русского языка как иностранного*. Воронеж 1984.
- ВЕРЕЩАГИН Е.М., КОСТОМАРОВ В.Г.: *Язык и культура*. Москва 1976.
- ВЕРЕЩАГИН Е.М., КОСТОМАРОВ В.Г.: *Язык и культура: лингвострановедение в преподавании русского языка как иностранного*. Москва 1973.
- ВЕРЕЩАГИН Е.М., КОСТОМАРОВ В.Г.: *Лингвистическая проблематика страноведения в преподавании русского языка иностранцам*. Москва 1971.
- ВЕРЕЩАГИН Е.М.: *Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов*. «Вопросы языкознания» 1967, № 6.
- ВЛАДИМИРОВ А.: *Место, роль и значение кадетского, суворовского, нахимовского образования. Исторический аспект и современность*. <http://www.kadet.ru> (3.12.2014).
- ВОЗЬНЕВИЧ В.: *Статус преподавателя в свете положений коммуникативно-деятельностного подхода в обучении русскому языку*. „Przegląd Rusycystyczny” 1986, nr 1–2.
- ВОЛЬФ Е.М.: *Функциональная семантика оценки*. Москва 1985.
- ВОРОБЬЕВ В.В.: *Культурология*. Москва 2006.
- ВСЕВОЛОДОВА М.В., ЮДИНА Л.П.: *Учебник русского языка для поляков*. Москва 1963.
- ВЫГОТСКИЙ Л.С.: *Мышление и речь*. Москва 2005.
- ВЬЮНОВ Н., ДАНЕЦКА И., СТАРОДУБЦЕВ В.: *Россия: страна и люди. Хрестоматия для поляков, изучающих русский язык, историю и культуру России*. Opole 2004.
- ГАЛЬСКОВА Н.Д.: *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика*. Москва 2009.
- ГАЛЬСКОВА Н.Д.: *Современная методика обучения иностранным языкам*. Москва 2000.
- ГАЛЬСКОВА Н.Д., ГЕЗ Н.И.: *Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика. Учебное пособие для студентов лингвистических университетов и факультетов иностранных языков высших педагогических учебных заведений*. Москва 2004.
- ГАРСКАЯ Л.В.: *Социокультурный аспект коммуникации: этнолингвистическая и глоттодидактическая проблемы*. „Вестник ВГУ. Серия лингвистика и межкультурная коммуникация” 2002, № 3.
- ГЕНЦЕЛЬ Я.: *Билингвальная модель порождения высказывания и вопросы оптимизации преподавания русского языка как иностранного*. «Русский язык за рубежом» 1992, № 2.
- ГРАБСКА М., ГРОХОВСКИЙ Л., ХАРЧУК З.: *Развитие и состояние польской методики преподавания русского языка*. „Język Rosyjski” 1988, nr 4.
- ДЖУСУПОВ М.: *Национальные психообразы языковых единиц и содержание учебника по русскому языку в странах СНГ*. „Studia Rossica Posnaniensia”. Т. XXXV. Red. A. MARKUNAS. Poznań 2005.
- ДУБИН Б.: *Массовое православие в России (девяностые годы)*. «Индекс. Досье на цензуру» 2000, №11. <http://index.org.ru/journal/11/dubin.html> (5.01.2014).

- Дудкина Н.В.: *Речевой жанр «поздравление» в русской и американской лингвокультурах, автореферат диссертации по гуманитарным наукам*. <http://cheloveknauka.com> (16.01.2014).
- Душенко К.В.: *Цитаты из русской литературы. Справочник*. Москва 2005.
- Дымарский М.Я.: *Предикация и предикативность*. В: *Глагольные и именные категории в системе функциональной грамматики*. Ред. А.В. Бондрко и др. Санкт-Петербург 2013.
- Егер Г.: *Коммуникативная и функциональная эквивалентность* В: «Вопросы теории перевода в зарубежной лингвистике». Ред. В.Н. Комиссаров. Москва 1987.
- Ерохина Е.Л.: *Все необходимые цитаты для школьных сочинений. Русская литература XX века*. Москва 2004.
- Есин А.Б.: *Введение в культурологию: Основные понятия культурологии в систематическом изложении: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва 1999.
- Жинкин Н.И.: *О кодовых переходах во внутренней речи*. «Вопросы языкознания» 1964, № 6.
- Жуков П.В.: *Словарь русских пословиц и поговорок*. Москва 2000.
- Залевская А.А.: *Ментальный лексикон с позиций разных подходов*. В: *Актуальные проблемы современной лингвистики*. Ред. Л.Н. Чурилина. Москва 2009.
- Залевская А.А.: *Введение в психолингвистику*. Москва 1999.
- Залевская А.А.: *Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте*. Тверь 1996.
- Зализняк А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д.: *Ключевые идеи русской языковой картины мира*. Москва 2005.
- Зимин В.И., Ашурова С.Д.: *Русские пословицы и поговорки: Учебный словарь*. Москва 1994.
- Зинченко В.Г., Зусман В.Г., Кирнозе З.И., Рябов Г.П.: *Словарь по межкультурной коммуникации. Понятия и персоналии*. Москва 2010.
- Иван К.: *Традиции и новаторство в лингводидактической теории Влодимижеза Галэцкого*. В: *Актуальные вопросы преподавания русского языка. Материалы международной научной конференции посвященной памяти Влодимижеза Галэцкого*. Ред. Я. Генцель. Kraków 1999.
- Канчер М.А.: *О трех аспектах описания языковой личности*. В: *Культурно-речевая ситуация в современной России*. Ред. Н.А. Купина. Екатеринбург 2000.
- Караулов Ю.Н.: *Русский язык и языковая личность*. Москва 1987.
- Караулов Ю.Н., Красильникова Е.В.: *Русская языковая личность и задачи ее изучения*. В: Ю.Н. Караулов, Е.В. Красильникова: *Язык и личность*. Москва 1989.
- Касевич В.Б.: *О когнитивной лингвистике*. В: *Актуальные проблемы современной лингвистики*. Ред. Л.Н. Чурилина. Москва 2007.
- Киросская И.И.: *Роль и место переноса в методике обучения языку*. В: *Психологические вопросы обучения иностранному языку*. Ред. А.А. Леонтьев, Т.В. Рябова. Москва 1972.

- КИРОССКАЯ И.И.: *К исследованию роли и места переноса в речевой деятельности. В: Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного.* Москва 1971.
- КОДЗАСОВ С.В.: *Виды перформативности и их показатели. В: Логический анализ языка: модели действия.* Ред. Н.Д. АРУТЮНОВА. Москва 1992.
- КОДЗАСОВ С.В.: *Перформативность и интонация. В: Логический анализ языка. Проблемы интенциональных и прагматических контекстов.* Ред. Н.Д. АРУТЮНОВА. Москва 1989.
- КОЖЕВНИКОВ А.Ю.: *Крылатые фразы и афоризмы кино.* Москва 2012.
- КОЖЕВНИКОВ А.Ю., ЛИНДБЕРГ Т.Б.: *Крылатые фразы и афоризмы литературных героев.* Москва 2012.
- КОРОТАЕВ А.В.: *Джордж Питер Мердок и школа количественных кросс-культурных (холокультурных) исследований. В: Д.П. МЕРДОК: Социальная структура.* Пер. А.В. КОРОТАЕВА. Москва 2003.
- КОСТИНА А.В.: *Популярная культура.* «Знание. Понимание. Умение» 2005, № 3.
- КОСТОМАРОВ В.Г., БУРВИКОВА Н.Д.: *Старые мехи и молодое вино. Из наблюдений над русским словоупотреблением конца XX века.* Санкт-Петербург 2001.
- КОСТОМАРОВ В.Г., БУРВИКОВА Н.Д.: *Как тексты становятся прецедентными. «Русский язык за рубежом»* 1994, № 1.
- КОСТОМАРОВ В.Г., МИТРОФАНОВА О.Д.: *Методика преподавания русского языка как иностранного.* Москва 1990.
- КРАВЧЕНКО И.А.: *Хрестоматия по культурологии. Учебное пособие.* Москва 2008.
- КРАСНЫХ В.В., ГУДКОВ Д.Б., ЗАХАРЕНКО И.В., БАГАЕВА Д.В.: *Когнитивная база и прецедентные феномены в системе других единиц и в коммуникации. «Вестник МГУ. Серия 9. Филология»* 1997, № 3.
- КРЫЛОВ С.А.: *Высказывание В: Большая Российская энциклопедия.* Том 6. Москва 2006. <http://dic.academic.ru> (20.04.2014).
- Культурология. XX век. Энциклопедия в двух томах.* Ред. С.Я. ЛЕВИТ. Москва 1998. <http://psylib.org.ua/books/levit01/index.htm> (20.02.1012).
- ЛАТЫШЕВ Х.: *Близкородственность как основополагающая методическая категория обучения русскому языку поляков. W: Współzależność języków słowiańskich.* Red. J. BARTOSZEWSKA, M. GRABSKA. Gdańsk 1988.
- Лексический минимум по русскому языку как иностранному. Второй сертификационный уровень. Общее владение.* Ред. Н.П. Андрюшина. Санкт-Петербург 2009.
- ЛИПОВСКАЯ К.Б.: *Усвоение устойчивых словосочетаний в обучении русскому языку на продвинутом этапе. W: Współzależność języków słowiańskich.* Red. J. BARTOSZEWSKA, M. GRABSKA. Gdańsk 1988.
- Логический анализ языка. Культурные концепты.* Ред. Н.Д. АРУТЮНОВА, Т.Е. ЯНКО. Москва 1991.
- ЛОТМАН Ю.М.: *О метаязыке типологических описаний культуры. В: Ю.М. ЛОТМАН: Избранные статьи: В 3-х томах. Т. 1. Статьи по семиотике и типологии культуры.* Таллин 1992.
- ЛУРИЯ А.Р.: *Язык и сознание.* Москва 1979.

- Ляпон М.В.: *Языковая личность: поиск доминанты*. В: *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. К 60-летию чл.-корр. РАН Ю.Н. Караулова*. Ред. Ю.С. Степанов. Москва 1995.
- МАРКИНА Н.А., ПРОХОРОВ Ю.Е.: *Мы похожи, но мы разные... учебное пособие по русской культуре и русскому менталитету*. Москва 2006.
- МАСЛОВА В.А.: *Лингвокультурология. Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва 2001. [www.gumer.info/bibliotek\\_Buks/Linguist/maslova/01.php](http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/maslova/01.php) (20.04.2014).
- МАТУСЕВИЧ И.: *Сравнительно-контрастивный метод изучения иностранных языков*. „Linguodidactica” 1997, nr 4.
- Методика преподавания иностранных языков. Общий курс*. Ред. А.Н. Шамов. Москва 2008.
- МЕЧКОВСКАЯ Н.Б.: *Социальная лингвистика: Пособие для студентов гуманитарных вузов и учащихся лицеев*. Москва 2000.
- МЕРДОК Д.П.: *Фундаментальные характеристики культуры*. В: *Антология исследований культуры*. Т. 1. *Интерпретации культуры*. Ред. С.Я. Левит. Москва 1997.
- МИНЧЕНКО О.: *Культура: типология определений – Теория культуры*; <http://countries.ru/library/theory/definitions.htm> (10.10.2013).
- МУХАНОВ И.Л.: *ИмPLICITное эмоционально-оценочное содержание высказывания как текстообразующий фактор (к анализу филологического дискурса)* В: *Текст и методика его анализа*. Ч. 1: *Теоретические основы лингвистики текста*. Харьков 1994.
- МУХАНОВ И.Л.: *Пособие по интонации для иностранных студентов-филологов старших курсов*. Москва 1989.
- МЯСНИКОВ А.: *«Русский Царь» в структуре матрицы русского традиционного сознания (опыт философской реконструкции)*. «Credo New» 2012, № 3.
- НОВАК И.: *Межкультурное сопоставление как способ выявления некоторых коннотативных особенностей (на примере русского и польского языков)*. В: *Язык в пространстве коммуникации и культуры*. Ред. Н.В. Иванов. Москва 2012.
- ПАВЛОВСКАЯ А.: *Россия и русские*. Москва 2010.
- ПАВЛОВСКАЯ А.: *Русский мир. Характер, быт и нравы*. Том 1. Москва 2009.
- ПАВЛОВСКАЯ А.: *Русский мир. Характер, быт и нравы*. Том 2. Москва 2009.
- ПАВЛОВСКАЯ А.: *Как иметь дело с русскими*. Москва 2003.
- ПАССОВ Е.И.: *Основы методики обучения иностранным языкам*. Москва 1977.
- ПАХОЛЬЧИК Т.: *Взаимосвязи и взаимообусловленности межкультурного образования и коммуникации на иностранном языке*. „Studia Rossica Posnaniensia” 2013, 38 (2013).
- ПЕТРОВА Н.В.: *Эволюция понятия «прецедентный текст»*. «Вестник ИГЛУ» 2010, 2 (10).
- ПИСАРЕК Л.: *Парадигма перформативного предложения в русском языке*. В: *Semantyka i pragmatyka w opisie języków słowiańskich*. Ред. М. Blicharski, Н. Fontański. Katowice 1992.

- ПОСПЕЛОВА А.Г.: *Функциональный аспект изучения речевых актов: иллокутивно-интеративная характеристика*. В: *Трехаспектность грамматики (на материале английского языка)*. Ред. В.В. Бурлакова. Санкт-Петербург 1992.
- ПОХЛЕБКИН В.В.: *История водки*. Москва 1991.
- ПОХЛЕБКИН В.В.: *Чай и водка в истории России*. Красноярск 1995.
- ПРОХОРОВ Ю.Е.: *Национальные социокультурные стереотипы речевого общения и их роль в обучении русскому языку иностранцев*. Москва 2006.
- ПРОХОРОВ Ю.Е.: *Действительность. Текст. Дискурс*. Москва 2004.
- ПРОХОРОВ Ю.Е.: *Лингвострановедение. Культуроведение. Страноведение*. Москва 1998.
- ПРОХОРОВ Ю.Е., СТЕРИН И.А.: *Русские: коммуникативное поведение*. Москва 2006.
- ПРОХОРОВА И.О.: *Формирование лингвокультурологической компетенции на занятиях по русскому языку*. «Русский язык за рубежом» 2001, № 3.
- РОЗЕНТАЛЬ Д.Э., ТЕЛЕНКОВА М.А.: *Справочник по русскому языку. Словарь лингвистических терминов*. Москва 2008.
- РОЗЕНЦВЕЙГ В.Ю.: *О языковых контактах*. «Вопросы языкознания». 1963, № 1.
- Россия. Большой лингвострановедческий словарь*. Ред. Ю.Е. ПРОХОРОВ. Москва 2007.
- РЯБЦЕВА Н.К.: *Ментальные перформативы в научном дискурсе*. «Вопросы языкознания» 1992, № 4.
- САВЕНКОВА Л.Б.: *Русская паремиялогия: семантический и лингвокультурологический аспекты*. Ростов на Дону 2002.
- САДОХИН А.П.: *Культурология: теория и история культуры*. Москва 2007.
- САДЫКОВА С.З.: *Об объекте и предмете страноведческой фразеологии*. «Вестник Исык-Кульского университета» 2011, № 30(1). [http://nbisu.moy.su/\\_ld/13/1325\\_IGU\\_SADYKOVA\\_20.pdf](http://nbisu.moy.su/_ld/13/1325_IGU_SADYKOVA_20.pdf) (13.10.2012).
- СЕДОВ К.Ф.: *Становление дискурсивного мышления языковой личности: Психологические и социолингвистические аспекты*. Саратов 1999.
- Система лексических минимумов современного русского языка*. Ред. В.В. Морковкин. Москва 2003.
- СЛЫШКИН Г.Г.: *От текста к символу: лингвокультурные концепты прецедентных текстов в сознании и дискурсе*. Москва 2000.
- Словарь терминов межкультурной коммуникации*. Ред. И.Н. Жукова. Москва 2013.
- СОЛОВОВА Е.Н.: *Методика преподавания иностранных языков. Базовый курс*. Москва 2010.
- СТЕПАНОВ Ю.С.: *Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования*. Москва 1997.
- ТЕЛИЯ В.Н.: *Коннотативный аспект семантики номинативных единиц*. Москва 1986.
- ТЕР-МИНАСОВА С.Г.: *Языки и межкультурная коммуникация*. Москва 2000.
- ТЕР-МИНАСОВА С.Г.: *Сопоставительная лингвистика и проблемы преподавания иностранных языков*. Москва 1994.
- Толковый словарь русского языка*. Ред. С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. Москва 2006.
- Толковый словарь русского языка*. Ред. Н.Д. Ушаков. Москва 2007.

- Федуленкова Т.Н., Адамия З.К., Чабашвили М.: *Фразеологическое пространство национального словаря в сопоставительном аспекте*. Москва 2014. <http://www.monographies.ru/248> (5.01.2015).
- Фелицына В.П., Мокиенко В.М.: *Русские фразеологизмы: Лингвострановедческий словарь*. Москва 1990.
- Фразеология в контексте культуры. Сборник статей*. Ред. В.Н. Телия. Москва 1999.
- Фрумкина Р.М.: *Психолингвистика: Учебное пособие для студентов высших учебных заведений*. Москва 2003.
- Халеева И.И.: *Основы теории обучения пониманию иноязычной речи*. Москва 2001.
- Халеева И.И.: *Подготовка переводчика как «вторичной языковой личности»*. «Тетради переводчика: научно-теоретический сборник». Москва 1999, вып. 24.
- Халеева И.И.: *Вторичная языковая личность как реципиент инофонного текста*. В: *Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. К 60-летию чл.-корр. РАН Ю.Н. Караулова*. Ред. Ю.С. Степанов. Москва 1995.
- Хомский Н.: *Современные исследования по теории врожденных идей*. В: *Актуальные проблемы современной лингвистики*. Ред. Л.Н. Чурилина. Москва 2010.
- Хомский Н.: *Язык и проблемы знания*. «Вестник Московского университета». Сер. 9. Филология. 1995, № 4.
- Хомский Н.: *Язык и мышление*. Пер. Б.Ю. Городецкий. Москва 1972.
- Шендельс Е.И.: *Имплицитность в грамматике*. «Сборник научных трудов». Москва 1977, вып. 112.
- Шипелевич Л.: *Реализация принципов коммуникативно-индивидуализированного подхода в обучении русскому языку в начальной школе*. „Przegląd Rusycystyczny” 1986, nr 1–2.
- Ширин А.Г.: *Билингвизм: поиск подходов к исследованию в отечественной и зарубежной науке*. «Вестник Новгородского Государственного университета» 2006, № 36.
- Шмелев А.Д.: *Сквозные мотивы русской языковой картины мира*. В: А.А. Зализняк, И.Б. Левонтина, А.Д. Шмелев: *Ключевые идеи русской языковой картины мира*. Москва 2005.
- Щукин А.Н.: *Обучение иностранным языкам. Теория и практика*. Москва 2010.
- Эйнуллаева Е.А.: *Лакуны в структуре языковой личности и их заполнение в межкультурной коммуникации: На примере английского и русского языков*. Москва 2003.
- Этнография: Учебник*. Ред. Ю.В. Бромлейн, Г.Е. Марков. Москва 1982.
- Янко Т.Е.: *Лексическая семантика обращений: семантические особенности русских антропонимов и других имен, обозначающих людей*. «Язык и речевая деятельность» 2011, № 11.
- Ярцева В.Н.: *Контрастивная грамматика*. Москва 1981.



### ***Materiał badawczy (podręczniki):***

- TATARCHUK O., ŚLAZAK–GWIZDAŁA A.: *Новый диалог 3. Język rosyjski*. Warszawa 2014.  
 WIATR-KMIECIAK M., ZAJĄC S.: *Вот и мы*. Cz. 1. Warszawa 2008.  
 WIATR-KMIECIAK M., ZAJĄC S.: *Вот и мы*. Cz. 2. Warszawa 2009.  
 WIATR-KMIECIAK M., ZAJĄC S.: *Вот и мы*. Cz. 3. Warszawa 2010.  
 ZYBERT M.: *Диалог 1. Język rosyjski*. Warszawa 2012.  
 ZYBERT M.: *Диалог 2. Język rosyjski*. Warszawa 2013.  
 ВОХМИНА Л.Л., ОСИПОВА И.А.: *Русский класс. Начальный уровень*. Москва 2012.  
 ВОХМИНА Л.Л., ОСИПОВА И.А.: *Русский класс. Средний уровень*. Москва 2014.

### ***Czasopisma:***

- „Остановка: Россия” 2012, nr 3.  
 „Остановка: Россия” 2012–2013, nr 5.  
 „Остановка: Россия” 2013, nr 6.

### ***Adresy stron internetowych:***

- [http://www.komisja.pl/matura/raporty/jezyk\\_rosyjski.pdf](http://www.komisja.pl/matura/raporty/jezyk_rosyjski.pdf) (15.09.2014).  
<http://www.webgenerator24.pl> (15.09.2014).  
<http://www.oke.krakow.pl> (16.09.2014).  
<http://www.oke.jaworzno.pl> (16.09.2015).  
<http://www.ell.org.pl/node/902> (15.09.2014).  
<http://www.stat.gov.pl> (15.04.2014).  
<http://www.lifelong-learning.pl/jezyki/Edukacja.pdf> (15.04.2014).  
<http://www.perspektywy.pl> (11.03.2014).  
<http://www.kulturologia.uw.edu.pl> (17.06.2012).  
<http://simvolika.rsl.ru/index.php> (20.11.2014).  
[http://www.gazeta.ru/auto/2014/10/24\\_a\\_6275141.shtml](http://www.gazeta.ru/auto/2014/10/24_a_6275141.shtml) (27.10.2014).  
<http://www.gazeta.ru/social/2012/12/17/4894681.shtml> (18.12.2013).  
<http://sobory.ru> (15.12.2014).  
<http://www.kmariinka.ru> (1.12.2014).  
<http://www.poetry-classic.ru/3-18.html> (2.12.2014).  
<http://www.nemtov.ru/old.phtml?id=577982> (10.01.2014).  
<http://www.echo.msk.ru/blog/amountain/1383294-echo/> (10.01.2014).  
<http://brightonbeachnews.com> (15.09.2014).

<http://www.spbmmp.ru> (20.09.2014).

<http://www.biblio.nhat-nam.ru/poh.pdf> (18.09.2014).

<http://www.foxdesign.ru> (16.11.2014).

<http://www.100bestsongs.ru> (10.01.2015).

<http://book.e.reading-lib.org> (11.12.2014).

<http://w.deti-club.ru/psiholog> (11.01.2014).

Izabela Nowak

**Transmission of culture-related content in the development  
of communicative competence  
(on the basis of Russian language pedagogy directed to Poles)**

Summary

The work focuses on the transmission of culture-related content in the didactic process directed toward the development of communicative competence. The aim of the author is to investigate to what extent this question is reflected in language teaching materials intended to teach Russian as a foreign language.

The first chapter presents opinions associated with Russian studies and the methods which are currently applied. The description is diachronic in nature and it constitutes a point of departure to present the basic questions in the communicative approach and to direct the attention of the reader to the problem of interculturality. This part of the work discusses both the role of the process of thinking, the place of the maternal tongue as well as the question of linguistic kinship as those factors which determine the acquisition of the Russian language by Poles.

The second chapter familiarises the reader with the problem of *competence*, which was investigated from the linguistic, psycholinguistic and language teaching perspective. The focus of this chapter has to do with communicative competence, which is referred to the modern language pedagogy. Another aspect which is considered has to do with the differences in the development of competence in the maternal and the foreign language which are taken into account during the process of teaching the Russian language to Poles.

The third chapter discusses the concept of culture conceived of as a universum and its relationship with language was analysed. The crucial problem of this part of the work is associated with the selection of cultural content in order to use it in the teaching of Russian as a foreign language. The author suggested the concept of the organisation of the material at whose heart lies the research term *leksykultura* [*lexiculture*]. The shared collection of values and beliefs which is manifested in this term is recognised as the basic and binding factor which constitutes lexiculture. It may be presented in the day-to-day communication of the native speakers of the Russian language; an important role is also played by the semantic surplus which manifests itself in the Polish-Russian intercultural relations. Subsequently the author analysed whether or not the assumptions that were accepted are reflected in the selected textbooks whose purpose is to teach Russian as a foreign language. The presence of lexicultures was analysed in the perspective of their selection, mode of introduction and methodical activities directed to the student. The material that was collected was subject to a qualitative and quantitative analysis. The purpose of this analysis was to reveal whether or not in the modern Russian language pedagogy the model of learning a language in strict reference to the communicative application of language is promoted.

The approach toward the transmission of culture-related content in the process of teaching Russian that is presented in this work is an attempt at departing from the traditional research

works. The centre of attention is occupied by communication as the superior factor which determines the approach to the teaching of culture-related content and treats the language learner as a subject whose initial perspective on the world and the system of values was shaped by his or her maternal language and native culture.

Izabela Nowak

## **Представление культурной тематики в процессе формирования иноязычной коммуникативной компетенции (на примере обучения поляков русскому языку как иностранному)**

### **Резюме**

Темой настоящей работы является обучение поляков русскому языку как иностранному. В центре внимания ставится вопрос культурной тематики и способов ее представления в процессе формирования коммуникативной компетенции.

В первой главе излагается проблема обучения русскому языку как иностранному в Польше с учетом обиходящихся методов. Диахронический характер обзора является фоном для обсуждения коммуникативного метода (подхода), а также интеркультурности – ключевых понятий современной глоттодидактики. Немаловажны отечественный язык и мышление, а также близость языков, которые в значительной степени детерминируют усваивание русского языка поляками.

Во второй главе предметом обсуждения было понятие *компетенция* с точки зрения языкознания, психолингвистики и методики обучения иностранным языкам. Внимание сосредоточено на коммуникативной компетенции, а также на различиях в формировании компетенции родного и иностранного языков, что немаловажно в ситуации так называемого школьного обучения.

В третьей главе рассматривается культура как универсум и ее связь с языком. Существенным является вопрос отбора материала по культурной тематике с целью применения его в процессе обучения поляков русскому языку как иностранному. Автор предлагает классификацию учебного материала, ключевым понятием которой послужил термин *лексикультура*. Его основной составляющей является заложенная в лексическом выражении совокупность определенных ценностей и убеждений, общих для носителей данного языка и проявляющихся в их повседневном коммуникативном поведении. Немаловажно также дополнительное значение, которое выявляется при межкультурном сравнении лексических эквивалентов.

В дальнейшей части был проведен анализ учебных материалов по обучению русскому языку как иностранному. Отмеченные в учебниках лексикультуры подвергались качественному и количественному анализу, целью которого было выявить, насколько в современном обучении русскому языку как иностранному культурная тематика коммуникативно ориентирована.

Предлагаемый подход является попыткой посмотреть на культурную тематику в процессе обучения иностранному языку с иной перспективы, чем имеющиеся традиционные работы. В центре внимания ставится коммуникативное поведение учащегося. Значителен также вопрос языковой личности, образовавшейся под влиянием родного языка и культуры, вместе с присущим ей восприятием мира и системой ценностей.







Redaktor  
Michał Noszczyk

Korektor  
Lidia Szumigala

Łamanie  
Bogusław Chruściński

Copyright © 2016 by  
Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego  
Wszelkie prawa zastrzeżone

**ISSN 0208-6336**  
**ISBN 978-83-8012-755-5**  
(wersja drukowana)  
**ISBN 978-83-8012-756-2**  
(wersja elektroniczna)

Wydawca  
**Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego**  
**ul. Bankowa 12B, 40-007 Katowice**  
[www.wydawnictwo.us.edu.pl](http://www.wydawnictwo.us.edu.pl)  
e-mail: [wydawnictwo.us.edu.pl](mailto:wydawnictwo.us.edu.pl)

---

Wydanie I. Ark. druk. 12,5. Ark. wyd. 16,0. Papier  
offset. kl. III, 90 g                      Cena 22 zł (+ VAT)

---

Druk i oprawa:  
EXPOL, P. Rybiński, J. Dąbek, Spółka Jawna  
ul. Brzeska 4, 87-800 Włocławek



Więcej o książce



CENA 22 ZŁ	ISSN 0208-6336
(+ VAT)	ISBN 978-83-8012-755-5